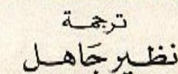
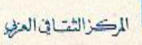
العُنف الرّمزي

(بحث في أُصول علم الاجتماع التربوي)

بيير بورديو





* **العنف الرمزي** (بحث في أصول علم الاجتماع التربوي).
* تأليف: **بيير بورديو**.
* ترجمة: **نظير جاهل**.
* **الطبعة الأولى**، 1994.

* الناشر: **المركز الثقافي العربي**.
* العنوان:

□ بيروت/الحمراء ـ شارع جان دارك ـ بناية المقدسي ـ الطابق الثالث.
• ص.ب/113-5158/• هاتف/343701-352826/• تلكس/NIZAR 23297LE/

□ الدار البيضاء/● 42 الشارع الملكي ـ الأحباس ● ص.ب/4006/● هاتف/307651-303339/
● 28 شارع 2 مارس ● هاتف/271753 - 276838/ ● فاكس/305726/.

بيير بورديو

العُنف الرّمزي

(بحث في أصول علم الاجتماع التربوي)

ترجمة

نظير جاهل

المركز الثقافي العربي



0 ــ إنَّ أي نفـوذٍ يقوم على العنف الـرمزي أو أي نفـوذ يُفلح في فرض دلالات معيّنة ، وفي فرضها بـوصفها دلالات شرعية ، حاجباً علاقات القـوة التي تؤصِّل قوته ، يضيف إلى علاقات القوة هذه ، قوته الذاتية المخصوصة أي ذات الطابع الرمزي المخصوص .

تعليقـة 1 :

أن نرفض هذه المسلّمـة ، التي تُبيِّن ما للعـلاقات الـرمزيـة ، بالنسبة لعلاقات القوة ، من استقلالية وتبعية في آن معاً ، يعني أننا ننفي أية إمكانية لإيجاد علم اجتماع .

وبـالفعل ، فحيث إنَّ جميـع النظريـات المبنية على مسلمـات مختلفـة تقـود إمـا إلى ربط حـريـة الأفـراد المبـدعـة ، أو حــريـة الجماعات ، بمبـدأ النشاط الـرمزي ، بـوصفه نشـاطاً مستقـلاً عن الشروط الموضوعية التي تحكم ممـارسته ، وإمـا إلى الإحجام عن إعطائه أية درجة من الاستقلالية عن الشروط المادية لوجوده ، يحق لنا اعتبار هذه المسلمة كأحد مبادىء نظرية المعرفة الاجتماعية .

تعليقـة 2 :

يكفي أن نقـارن بين النـظريــات الكـلاسيكيــة التي تتنــاول أسس النفــوذ ، نـظريــات مـاركس ودوركــايم وڤيپـر ، لنلحظ أن

الشروط التي تُتيح بناء كلٍّ منها ، تُعطّل إمكانية بناء موضوع من الممكن أن تعالجه الأخرى . فهكذا يتعارض ماركس مع دوركايم عندما يعتبر كنتاج للغلبة الطبقية ما لا يراه دوركايم (الذي لا يُفصح عن فلسفته الاجتماعية بقدر ما يفعل في ميدان علم الاجتماع التربوي ، الحيّز المفضل لموهوم الاجتماع التوافقي) إلا كأثرٍ اجتماعي لا يتجزّأ ، فيما يتعارض ماركس ودوركايم ، بلحاظ آخر ، مع ڤيبر ، من حيث إنهما يواجهان ، في ضوء موضوعيتهما المنهجية ، الإغواء الذي يقود إلى اعتبار علاقات النفوذ بمثابة تأثير متبادل بين الأفراد أو إلى إظهار أشكال النفوذ المختلفة (السياسي ، الاقتصادي ، الديني . . .) وكأنها تنويعات على علاقة واحدة ، تقوم على ما لفاعل اجتماعي معين من سلطان على الآخر ، وتبقى غير قابلة للتمييز من زاوية علم الاجتماع . وأخيراً ، فيما اتجه دوركايم ، مدفوعاً بردة فعل ضد التصورات المصطنعة حول النظام الاجتماعي ، إلى التشديد على وجود وازع ـ في ـ الخارج (في الواقع) . وفيما عمد ماركس ، مهتماً باكتشاف ، وراء الأيديولوجيات ، علاقات العنف التي تقوم عليها ، إلى التقليل ، في إطار تحليله لآثار الأيديولوجية الغالبة ، مما للطابع الرمزي الذي يُوطّد علاقات القوة ، من فعالية واقعية تنبع من اعتراف المغلوب بشرعية هيمنة الغالب ، وقف ڤيبر ضد ماركس ودوركايم في آن معاً ، متفرداً بالاهتمام بما للتصورات حول الشرعية من تأثير على ممارسة النفوذ ودوامه ، حتى وإن لم يتوصل ، أسيرَ فهمه النفس ـ اجتماعي ، إلى طرح السؤال الذي أثاره ماركس حول الوظائف التي يضطلع بها، في متن العلاقات الاجتماعية إلى إنكار الحقيقة الموضوعية الخاصة بهذه العلاقات من حيث إنها علاقات قوة .

1 ـــــــ التعسف المزدوج المميّز للنشاط التربوي

1.0 ــ إن أي نشاط تربوي هو موضوعياً نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضاً من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معيّن.

تعليقة :

ينطبق ما سيرد من قضايا (القضايا من الدرجة الثالثة ضمناً) على أي نشاط تربوي ، سواء أكان يمارس من قبل جميع الأفراد المتعلمين ضمن تشكيلة اجتماعية أو جماعة معينة (التربية المنتشرة) أو من قبل أعضاء المجموعة العائلية التي تنيط بها جماعة أو طبقة معيّنة هذه المهمة (التربية العائلية) ، أو من قبل نظام يعتمد عملاء تُخوّلهم تولّي هذا الشأن ، مؤسسة تضطلع بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، كلية أو جزئية ، بوظيفة تربوية (تربية مؤسسية) ، وكذلك ، إلا في حال وجود إشارة حصرية ، على أي نشاط تربوي سواء أكان يهدف إلى معاودة إنتاج نموذج التعسف الثقافي الخاص بالطبقات الغالبة أو بالطبقات المغلوبة .

وبتعبير آخر ، يتحدد نطاق هذه الافتراضات انطلاقاً من كونها تتناسب مع أية تشكيلة اجتماعية من حيث إنها نظام من علاقات القوة والمعنى الذي ينعقد بين الجماعات أو الطبقات . وتبعاً لذلك فإننا

لن نورد في النقاط الثلاث الأولى ، الكثير من الأمثلة التي تنحصر بالنشاط المدرسي ، وذلك كي لا يتكوّن لدى القارىء انطباعٌ ، وإن بصورة ضمنية ، بأننا نحدُّ من صدقية القضايا التي تنطبق فعلياً على أي نشاط تربوي ، ومن هنا فإننا قد أفردنا باباً (مرتبة منطقية محددة : القضايا من الدرجة الرابعة) لتعيين أشكال ومفاعيل النشاط التربوي الذي يمارس في إطار المؤسسة المدرسية ، إلا أننا لن نجد إلا في القضية الأخيرة (4.3) توصيفاً واضحاً لخصائص النشاط التربوي المدرسي الذي يعيد إنتاج الثقافة الغالبة ، مساهماً من هذه الحيثية بمعاودة إنتاج بقية علاقات القوة ضمن تشكيلة اجتماعية تتميّز بميل النظام التعليمي إلى احتكار العنف الرمزي الشرعي .

1.1 ــ يتعيّن النشاط التربوي موضوعياً ، في حيثية أولى ، كعنف رمزي ، وهي كون علاقات القوة بين الجماعات والطبقات التي تتألف منها التشكيلة الاجتماعية ، تؤصّل النفوذ التعسفي باعتباره شرطاً لانعقاد علاقة الاتصال التربوي ، أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعسفي من الفرض والترسيخ (التربية) .

تعليقة :

هكذا نجد أنَّ علاقات القوة التي تكوّن التشكيلات الاجتماعية ذات النسب الصُلبي (بالأب) والتشكيلات الاجتماعية ذات النسب الرحمي (بالأم) ، تظهر مباشرة في نماذج النشاطات التربوية المرتبطة بهذين النظامين الإرثيين .

ففي نظام النسب الرحمي ، حيث لا يتمتع الأب بأية سلطة (صلاحية) قانونية (عرفية) على ابنه ، وحيث لا تكون لهذا الأخير

أية حقوق على أموال والده وامتيازاته ، لا يتمكن الأب من إرساء نشاطه التربوي إلا من خلال لجوئه إلى عقوبات عاطفية أو أدبية (أخلاقية) (رغم ما تقدمه له الجماعة من دعم في نهاية الأمر ، أي عندما تتعرّض امتيازاته للخطر) ، أي أنه لا يجد هنا الدعم القانوني الذي يتأمّن له ، مثلاً حين يريد إثبات حقه من زوجته ، في باب الخدمات الجنسية .

أما في النظام الصُلبي حيث يتمتع الابن بحقوق يقرُّها له القانون (العرف) على أموال والده وامتيازاته ، وحيث تنعقد بينهما علاقة تنافسية أو حتى تنازعية (شبيهة بالعلاقة بين ابن الأخت والخال في النظام الرحمي) ، يمثل الأب ، على العكس مما تقدم ، « نفوذ المجتمع بما هو قدرة تمارس في الإطار العائلي » ، وهو مخوّل ، من هذه الحيثية ، بإنزال عقوبات قانونية (عرفية) لفرض نشاطه التربوي . (انظر فورت Fortes ، غودي **Goody**) .

ورغم أننا لا نقصد هنا أن نتجاهل ما للعلاقة القائمة على الفرض التربوي من بعد بيولوجي حصري ، أي هذا البعد المتمثل بتبعية الطفل البيولوجية الناتجة عن عجزه ، يبقى أنه لا يمكننا إهمال المحددات الاجتماعية التي تُعيّن ، في جميع الحالات ، علاقات الراشد بالطفل ، بما فيها العلاقة حيث يكون المربّون هم الأهل البيولوجيون أنفسهم .

(محددات ترتبط ببنية العائلة أو بموقع العائلة في البنية الاجتماعية) .

1.1.1 ـ لا يمكن للنشاط التربوي بوصفه نفوذاً رمزياً لا يُختزل من حيث تعريفه نفسه ، إلى عملية فرض للقوة ، أن

ينتج أثره الخاص أي الرمزي حصراً ، إلا إذا مورِس من خلال علاقة اتصال .

1.1.2 ــ يمتنع على النشاط التربوي بوصفه عنفاً رمزياً ، إنتاج أثره الخاص ، أي التربوي حصراً ، إلا حين تتوفر له الشروط الاجتماعية الضرورية للفرض والترسيخ ، أي علاقات القوة التي لا يَشملها التعريف الصوري للاتصال .

1.1.3 ــ ضمن تشكيلة اجتماعية معيّنة يتمثل النشاط التربوي ، الذي تتيح له علاقات القوة القائمة بين الجماعات أو الطبقات، المكوّنة لهذه التشكيلة ، أن يتبوأ النصاب الغالب داخل نظام الأنشطة التربوية ، بما يتناسب، سواء من حيث أسلوبه في الفرض أو تحديده لما يفرض أو للذين يُفرض عليهم ، بالصورة الأكمل وإن دائماً بالتخلل والتوسط ، مع المصالح الموضوعية (المادية ، الرمزية ، أو التربوية كما هي الحال هنا) التي تحرِّك الجماعات أو الطبقات الغالبة .

تعليقة :

تتحدد القوة الرمزية الخاصة بأية مرجعية تربوية ، بما لها من وزن داخل بنية علاقات القوة والعلاقات الرمزية (وهي تعبّر دائماً عن علاقات القوة) ، المنعقدة بين المرجعيات التي تمارس نشاطاً يقوم على العنف الرمزي ، وهي بنية تعبّر بدورها عن علاقات القوة بين الجماعات أو الطبقات التي تتكوّن منها التشكيلة الاجتماعية المُعاينة . ومن خلال ما للنشاط التربوي من غلبة ، تكون بمثابة أثر، لا يخلو هذا النشاط منه ، ومن خلال هذه الغلبة تحديداً ، تُسهم مختلف الأنشطة التربوية ، التي تُمارس في نطاق مختلف الجماعات

أو الطبقات ، موضوعياً ، بتوطيد هيمنة الطبقة الغالبة (ترسيخ الأنشطة التربوية المغلوبة لمعارف أو سبل معرفية ، يُحدد النشاط التربوي الغالب قيمتها في السوق الاقتصادية أو الرمزية) .

1.2 ــ يتعيّن النشاط التربوي ، من حيثية ثانية ، كعنف رمزي ، وذلك بقدر ما تقوم عملية التمييز والعزل التي يستتبعها ، بفرض وترسيخ بعض الدلالات بقدر ما تكون في لحاظ آلية الانتقاء وما تستلزمه من نبذ ، جديرة بأن يعيد النشاط التربوي إنتاجها ، بمعاودة إنتاج الانتقاء التعسفي الذي تقوم به موضوعياً جماعة أو طبقة من خلال تعسفها الثقافي وضمن إطاره .

1.2.1 ــ يبقى أن انتقاء الدلالات، من حيث إنها نظام رمزي يحدد موضوعياً ثقافة جماعة أو طبقة ، عملية تعسفية ، وذلك لأنه يبقى مستحيلاً استنباط بنية هذه الثقافة أو استنباط وظائفها من أي مبدأ عام بيولوجي أو ذهني /روحي ، كونها لا تتحدد من خلال أي نوع من العلاقات الداخلية /الخاصة مع (مقولتي) « طبيعة الأشياء » أو « الطبيعة الإنسانية » .

1.2.2 ــ إنَّ عملية انتقاء الدلالات التي تحدد موضوعياً الثقافة الخاصة بجماعة أو طبقة هي بمثابة نظام رمزي ضروري من الناحية الاجتماعية ـ المنطقية Socio - Logiquement ، وذلك لأن هذه الثقافة تدين بوجودها للشروط الاجتماعية التي هي نتاج لها ، كما أنها تدين بانتظامها العلّي (العقلاني) لتناسق ووظائف بنية العلاقات الدالة التي تتكوّن منها .

تعليقة :

لئن بدت الاختيارات المكوّنة لثقافة معيّنة (وهي اختيارات لا يختارها أحد) تعسفية ، إذا ما قيست انطلاقاً من منهج المقارنة بمجمل الثقافات الراهنة أو السالفة أو إذا ما أعيدت من خلال إخضاعها لتغيير خيالي ، إلى فضاء الثقافات الممكنة ، فإننا نكتشف بالمقابل ، طابعها الضروري ما إن نربطها بالشروط الاجتماعية التي تحكم ظهورها واستمراريتها .

وتبعاً لذلك فإن ما يدور من لغط حول التعسف (خاصة الخلط بين التعسف والاعتباط أو المجانية) يعود ، في أفضل الحالات ، إلى مقاربة الوقائع الثقافية من وجهة تزامنية بحتة (شبيهة بتلك التي ينقاد إليها عادة علماء الإناسة) تقود إلى تجاهل كل ما تدين به هذه الوقائع للشروط الاجتماعية التي تحدد وجودها ، أي التي تحكم إنتاجها ومعاودة إنتاجها ، وما يرافقهما من معاودة للبناء والتأويل يستلزمهما استمرارها في ظل تبدّل الأوضاع الاجتماعية المحيطة بها (مجمل التنويعات أو درجات التمايز بين معاودة الإنتاج شبه الكاملة للثقافة في إطار المجتمع التقليدي ومعاودة الإنتاج التي تعيد تأويل الثقافة الإنسانوية الخاصة بمدارس اليسوعيين لتكييفها مع حاجات أرستقراطية/«صالونية» في إطار، ومن خلال، الثقافة المدرسية التي صبغت مدارس الليسيه البورجوازية في القرن التاسع عشر) . وهكذا نرى أن نسيان البدايات الذي يظهر من خلال هذا الموهوم الساذج : « هكذا كانت الأمور دائماً » ، أو مفهوم اللاوعي الثقافي ، بما له من طابع جوهري ، يقودان إلى تأبيد العلاقات الدالة أو تطبيعها ، فيما هي ، في الواقع ، لا تُفهم إلا بوصفها من نتاج التاريخ .

1.2.3 ــ إن نموذج التعسف الثقافي الذي تضعه علاقات القوة المتبادلة بين الجماعات أو الطبقات المكوّنة لتشكيلة اجتماعية معيّنة ، في النصاب الغالب ضمن نسق التعسفات الثقافية الخاصة بهذه التشكيلة ، هو ذاك الذي يُعبّر على الوجه الأكمل ، وإن دائماً بالتخلل أو بالواسطة ، عن المصالح الموضوعية (المادية والرمزية) التي تسعى إلى تحقيقها الجماعات أو الطبقات الغالبة .

1.3 ــ تكون درجة التعسف (بالمعنى الوارد في القضية 1.1) ، التي تميّز النفوذ الفارض للمعايير الخاصة بنشاط تربوي معيّن ، أرفع موضوعياً بقدر ما ترتفع درجة تعسف الثقافة المفروضة بالمعنى الوارد في القضية 1.2) .

تعليقة :

لا تميّز النظرية الاجتماعية الخاصة بالنشاط التربوي بين تعسف عملية الفرض والتعسف الفارض إلا لانتزاع كل ما تستتبعه على صعيد علم الاجتماع العلاقة بين موهومين منطقيين (في ـ الذهن) ، يتمثلان باعتبار أن حقيقة الفرض الموضوعية ، تكمن في أنها علاقة قوة صافية ، وأن حقيقة الدلالات المفروضة هي ثقافة متعسفة بصورة كاملة . أما في الواقع فليس للبناء المنطقي الخاص بعلاقة القوة هذه ، حتى عندما تظهر عارية ، موجودية اجتماعية أشد من موجودية البناء المنطقي الخاص بالدلالات ، بحجة أن علاقة القوة ليست إلا نوعاً من التعسف الثقافي . أما الذين يشترطون أن تكون هذه العملية البنائية (المنطقية) المزدوجة بمثابة واقعة قابلة للمعاينة الإمبريقية

فهم يقعون في وهم ساذج يقودهم إلى الاعتقاد بأن القوة لا تتمثل إلا بالقوة الفيزيائية ، وهم يعكسون بذلك ، وبصورة تبسيطية ، الاعتقاد المثالي الذي يؤدي إلى اعتبارين : القول بأن « للفكرة الصادقة » (المطابقة للحقيقة) استقلالية ذاتية كاملة ، وبأن أي تعسف حين يكون جذرياً يشمل جميع الدلالات ، والواقع أن هذين القولين لا ينتجان إلا عن قلب مبسط لاعتقاد مثالي مفاده : « إن للفكرة الصحيحة قوة ذاتية خاصة » .

والحال أن أي نشاط تربوي يعمل دائماً على ترسيخ دلالات يمتنع استنباطها من أي مبدأ شمولي (مبدأ منطقي أو طبيعة بيولوجية) وذلك لأن للسلطة (العليا) Autorité حصتها من أي تربية ، حتى عندما يتعلق الأمر بترسيخ الدلالات الأكثر شمولية (علوم وثقافة) . وبالمقابل فإن لأية علاقة قوة مهما تكن آلية ومتوحشة أثراً رمزياً إلى جانب ما لها من آثار أخرى ، وبكلام آخر فإنَّ النشاط التربوي الذي يتجاذبه دائماً قطبان : القوة الصافية والتعليل الكامل ، يلجأ إلى وسائل إكراهية مباشرة بقدر ما لا تستطيع الدلالات التي يفرضها أن تفرض نفسها بقوتها الذاتية أي بقوة الطبيعة أو التعليل المنطقي .

1.3.1 ــ يسهم النشاط التربوي ، الذي يكتسب بالتحليل الأخير ، قدرته التعسفية على فرض تعسفه الثقافي من علاقات القوة المنعقدة بين الجماعات أو الطبقات المكوّنة للتشكيلة الاجتماعية حيث يمارس ، ومن خلال معاودة إنتاجه للتعسف الثقافي الذي يرسخه ، يُسهم بمعاودة إنتاج علاقات القوة التي تؤصِّل قدرته على الفرض التعسفي ، (وظيفة معاودة الإنتاج الاجتماعية لمعاودة الإنتاج الثقافية) .

1.3.2 ــ في تشكيلة اجتماعية محددة ، تميل النشاطات التربوية المختلفة التي يستحيل تعريفها بمعزلٍ عن انتمائها إلى نظام من الأنشطة التربوية الخاضعة لمفاعيل غلبة النشاط التربوي الغالب ، تميل إلى معاودة إنتاج نموذج التعسفات الثقافية التي تُميّز هذه التشكيلة الاجتماعية ، أي إلى معاودة إنتاج غلبة نموذج التعسف الثقافي الغالب ، الذي يسهم ، من هذه الحيثية ، بمعاودة إنتاج علاقات القوة التي تنصبّ هذا النموذج التعسفي الثقافي في النصاب الغالب .

تعليقة :

إن النظريات الكلاسيكية التي تعرّف عادةً النظام التربوي بكونه مجموعة الأواليات المؤسسية أو العرفية التي يتأمّن من خلالها انتقال الإرث الثقافي من جيل إلى آخر (أي المعلومات المتراكمة) ، تميل إلى فصل عملية معاودة الإنتاج الثقافي عن وظيفتها المتعيّنة بمعاودة الإنتاج الاجتماعي ، أي إلى تجاهل ما للعلاقات الرمزية في سياق معاودة إنتاج علاقات القوة من أثر مخصوص . أما هذه النظريات التي لا تقوم ، كما يمكن أن نلحظ من آراء دوركايم ، إلا بإسقاطٍ على المجتمعات المنقسمة إلى طبقات، للتصوّر الثقافي والاتصال الثقافي الأكثر شيوعاً في كتابات علماء الإناسة،فتستند إلى مسلمة ضمنية تعتبر أن النشاطات التربوية المختلفة ، التي تمارس في تشكيلة اجتماعية معيّنة ، تسهم بصورة متناغمة بمعاودة إنتاج الرأسمال الثقافي بوصفه مشاعاً يملكه « المجتمع » ككل . والواقع أن هذه النشاطات ، من حيث إنها تتناسب مع المصالح المادية والرمزية العائدة لجماعات أو طبقات مختلفة متموضعة في حقل موازين القوى ، تميل دوماً إلى معاودة إنتاج البنية التي تحكم توزيع

الرأسمال الثقافي ورواجه بين الجماعات أو الطبقات ، مسهمة بذلك مباشرةً ، بمعاودة إنتاج البنية الاجتماعية : وبالفعل فإن قوانين السوق حيث تتشكل القيمة الاقتصادية أو الرمزية ، أي القيمة بما هي رأسمال ثقافي ، وهي القيمة الخاصة بالنماذج الثقافية التعسفية التي تعاود النشاطات التربوية المختلفة إنتاجها إضافة إلى قيمة منتجات هذه الأنشطة نفسها (أفراد مثقفون) ، تُعتبر بمثابة إحدى الأواليات التي تتفاوت آثارها العلية من تشكيلة اجتماعية إلى أخرى والتي تؤمن معاودة الإنتاج الاجتماعية بما هي معاودة إنتاج بِنية علاقات تنازع القوة بين الطبقات .

2.0 ــ من حيث إنه نفوذ يقوم على العنف الرمزي ويمارس من ضمن علاقة لا يمكنها أن تنتج أثرها الخاص أي الرمزي تخصيصاً ، إلا بقدر ما لا يظهر النفوذ التعسفي ، الذي يجعل الفرض ممكناً (فرض التعسف) ، على حقيقته . (بالمعنى الوارد في القضية 1.1 ، ومن حيث إنه أيضاً ترسيخ لتعسف ثقافي يمارس في إطار علاقة اتصال تربوية لا تنتج أثرها الخاص إلا بقدر ما لا يظهر تعسف مضمون ما يُرسّخ على حقيقته ، (بالمعنى الوارد في القضية 1.2) يستتبع النشاط التربوي بالضرورة وكشرط اجتماعي لممارسته ، وجود سلطة تربوية واستقلالية نسبية تتمتع بها المرجعية التي تمارسه .

تعليقة 1 :

تصوغ نظرية النشاط التربوي مفهوم السلطة (الصلاحية) التربوية من ضمن العملية نفسها التي تعيد بها النشاط التربوي إلى حقيقته الموضوعية أي حقيقته كعنف ، كاشفة بذلك التناقض بين هذه الحقيقة الموضوعية وممارسة الفاعلين التي لا تنفك عن الجهل بها . (أياً تكن التجارب والأيديولوجيات المترافقة مع هذه الممارسات) . من هنا ينطرح السؤال حول الشروط الاجتماعية

الضرورية لترسيخ علاقة اتصال تربوي تحجب موازين القوى التي تجعلها ممكنة مضيفة إلى القوة التي تكتسبها من هذه العلاقات قوة تنبع بصورة مخصوصة من سلطتها الشرعية . أما الفكرة التي تقول بوجود نشاط تربوي يمارس دون سلطة تربوية ، فتبقى ، بما هي متناقضة من الوجهة المنطقية ، غير ممكنة في لحاظ علم الاجتماع : ذلك أن أي نشاط تربوي يهدف إلى الكشف ، من خلال ممارسته نفسها ، عن حقيقته الموضوعية كنشاط عنفي ، مدمراً بذلك أساس سلطة الفاعل التربوية ، لا يخلو من أن يكون نوعاً من التدمير الذاتي . وهكذا نجد أنفسنا هنا أمام مفارقة أبيمينيد Epiménide الكذّاب وإن بصيغة جديدة : إما أنك تعتقد أني لا أكذب عندما أقول لك أنَّ التربية عنف وإن تعاليمي غير شرعية وعندئذٍ لا يمكنك أن تصدّقني ، وإما أنك تعتقد أني أكذب وأنَّ تعاليمي شرعية ولا يمكنك أيضاً والحال هذه أن تصدقني حين أقول إنَّ التربية عنف . ويكفي لإدراك ما تستتبعه هذه المفارقة أن نفكر بما قد يصطدم به من آراء متعارضة ، كلٌّ من يسعى إلى تأسيس ممارسته التربوية على ما للممارسة التربوية من حقيقة نظرية : أن نعلّم النسبية الثقافية أي أن نبيّن الطابع التعسفي لأي ثقافة يحملها أفراد سبق لهم أن تربّوا وفقاً لمبادىء التعسف الثقافي الخاص بجماعة أو بطبقة معيّنة أمرٌ، وأن ندّعي إعطاء تعليم نسبي ، أي ننتج واقعاً إنساناً مثقفاً يصلح أن يكون الإنسان المحلي في كل الثقافات أمر آخر. ولن نكوّن انطلاقاً من الإشكالات الناتجة عن ازدواجية اللغة أو الثقافة إلا فكرة ضعيفة عن التناقض المستعصي الذي يواجه أي نشاط تربوي يجعل من إثبات تعسف الرموز اللغوية أو الثقافية ـ على الصعيد النظري ـ مبدأً ينطلق منه عملياً في مجال التدريب أو التأهيل

التربوي . ذلك أنه لن يكون إلا نوعاً من الخُلف . من هنا يمكننا التأكيد على أن الغفلة الاجتماعية عن حقيقة النشاط التربوي (الموضوعي) هي بمثابة الشرط الموضوعي لممارسة هذا النشاط .

تعليقة 2 :

يولد النشاط التربوي من خلال ممارسة تجارب يمكن أن تبقى دون صيغة محددة وأن تعبر عن نفسها في حقل الممارسة حصراً ، أو أن تظهر من خلال أيديولوجيات تعمل كل منها على إخفاء حقيقتها الموضوعية : أيديولوجيات النشاط التربوي بوصفه نشاطاً لا عنفياً - مثل الأساطير السقراطية أو السقراطية المحدثة حول تعليم غير موجّه ، والأساطير الروسوية حول التربية الطبيعية أو الأساطير شبه الفرويدية حول تربية لا قمعية وهي أيديولوجيات تبيّن ما لعلم التربية من وظيفة نوعية تتمثل بتجنب التناقض بين حقيقة النشاط التربوي الموضوعية والضرورية الأبديّة لتصوير هذا النشاط التعسفي كنشاط ضروري (طبيعي) .

2.1 ــ بوصفها نفوذاً يسمح بالفرض التعسفي يعترف به موضوعياً كسلطة شرعية كونه يبقى ، محجوباً ، تدعم السلطة التربوية - وهي نفوذ قائم على العنف الرمزي الذي يظهر بمثابة حق شرعي لفرض (الرموز) - تُدعِّم النفوذ التعسفي الذي يؤصلها فيما تعمل هي على حجبه.

تعليقة 1 :

أن نتكلم عن الاعتراف بشرعية النشاط التربوي لا يعني أننا نقبل الإشكالية التي تؤسس تصورات الشرعية على أصل نفسي (سيكولوجي) أو أننا نحاول تأسيس السيادة على أي مبدأ، سواء أكان

(فيزيائياً بيولوجياً أو روحياً) ، أي باختصار إننا نحاول شرعنة الشرعية ، بل إنه يعني فقط أننا نحاول فهم كون النشاط التربوي يستتبع وجود السلطة التربوية ، أي كونه يروّجها بالمعنى الذي نقصده عندما نتكلم عن رواج العملة أو بصورة أشمل عن رواج نظام رمزي أو لغة أو طراز أو حتى طراز ثياب . وبهذا المعنى لا يمكننا أن نختزل الاعتراف بالسلطة التربوية إلى فعل سيكولوجي أو إلى اعتراف واع ، والشاهد على ذلك هو أن هذا الاعتراف لا يكون تاماً بقدر ما يكون عليه في حالة غيابه الكامل عن دائرة الوعي ،فأن نعتبر الاعتراف بالسلطة التربوية ، والحال هذه ، بمثابة قرار حر يتخذه المرء بقبول عملية التثقيف أو بالمقابل نتيجة لسوء استخدام النفوذ تجاه ما هو طبيعي ، أي أن نجعل من الاعتراف بالشرعية اعترافاً حراً أو بالإذعان لن يكون أقل سذاجة من إقدامنا على إتباع النظريات التي تنطلق من العقد أو الأفكار الميتافيزيقية التي ترى الثقافة كنسق منطقي من الخيارات وذلك عندما تموضع الانتقاء التعسفي للعلاقات الدالة الذي يبقى أساس أي ثقافة ، في موضع له صفة الأصالة أي في مقام أسطوري ، إذن فحين نقول إنَّ الفاعلين يعترفون بشرعة المرجعية التربوية نقصد حصراً أن التعريف المكتمل لعلاقة القوة التي تحكمهم موضوعياً ينطوي على عنصر يمنع هؤلاء الفاعلين من فهم أصل هذه العلاقة ويدفعهم إلى ممارسات تأخذ موضوعياً بالحسبان ما لموازين القوى من طابع ضروري ، حتى عندما يتغافل عنها خطابهم العقلاني أو عندما تصطدم بحقائق التجربة (مثلاً الخارج عن القانون الذي يُدعِّم موضوعياً قوة القانون الذي ينتهكه ، من حيث إنه يُحكِم سلوكَه لتفادي العقوبات التي يستطيع هذا القانون أن يفرضها عليه) .

تعليقة 2 :

إن وزن التصورات حول الشرعية وخاصة شرعية النشاط التربوي الغالب ، ضمن نسق الأدوات (الرمزية أو غير الرمزية) التي تؤمِّن وتديم غلبة جماعة أو طبقة معيّنة على الجماعات أو الطبقات الأخرى يظل متفاوتاً تاريخياً : تكون قوة التدعيم النسبية التي تؤمنها لعلاقات القوة القائمة بين الجماعات أو الطبقات ، العلاقات الرمزية التي تعبِّر عنها أكبر ، أي بعبارة أخرى ، يكون وزن تصورات الشرعية التي تدخل في التحديد الكامل لميزان القوى بين الطبقات مهماً (**أولاً**) بقدر ما لا يسمح واقع ميزان القوة للطبقات الغالبة باللجوء إلى الغلبة الفظّة المتوحشة كمبدأ لشرعنة غلبتها و (**ثانياً**) بقدر ما يكون السوق حيث تتكون القيمة الرمزية والاقتصادية العائدة لمنتوجات مختلف الأنشطة التربوية موحداً (مثلاً ، أوجه الاختلاف القائمة من هاتين الحيثيتين، بين غلبة مجتمع على آخر وغلبة طبقة على أخرى ، في متن التشكيلة الاجتماعية الواحدة ، أو أيضاً وضمن هذه الحالة الأخيرة ، بين الإقطاع والديموقراطية البرجوازية في سياق التزايد المطرد لوزن المدرسة ضمن نسق الآليات التي تؤمن معاودة الإنتاج الاجتماعي) . وهكذا ، على الدوام يشكل الاعتراف بشرعية الغُلب قوة (متفاوتة تاريخياً) تدعِّم ميزان القوة القائم ، وذلك كونها ، عندما تحول دون إدراك حقيقة موازين القوى ، تمنع الجماعات أو الطبقات المغلوبة من امتلاك ما تؤمنه لها الصحوة من قوة عندما تجعلها تعي قوتها .

2.1.1 ــ تشكل علاقات النفوذ مبدأ يحكم النشاط التربوي لا بل أيضاً ، الجهلَ بما لهذا النشاط من حقيقة موضوعية ، وهو جهلٌ لا ينفك عن الاعتراف بشرعية النشاط

التربوي ، ويُعتبر شرطاً لممارسته .

تعليقة 1 :

إن النشاط التربوي بوصفه الأداة الرئيسية لتجسيد علاقات القوة تجسيداً متسامياً في سلطة شرعية (صلاحية)، يؤمّن موضوعاً مميّزاً لتحليل الأسس/ الأصول الاجتماعية التي تقوم عليها الغلبة والشرعية (مثلاً الدور الذي تلعبه، في التراث الهندو- أروبي، الظاهرة الفظّة المتمثلة بالقوة المُخصبة الحربية أو السحرية باعتبارها من خصائص السلطة الشرعية، وهو ما يبرز من خلال أساطير التأصيل (التي تحكي عن أصول الأشياء) أو من خلال المعاني المزدوجة التي لا تخلو منها مفردات السيادة.

تعليقة 2 :

فليُسمح لنا هنا أن نترك للآخرين أن يتساءلوا بعبارات لا نشك بأنها ستكون أقل «وقاحة»، إذا ما كانت العلاقات القائمة بين علاقات القوة وعلاقات المعنى هي، في التحليل الأخير علاقات معنى أم أنها علاقات قوة.

2.1.1.1 ــ تحدد علاقات القوة نمط الفرض الذي يُميّز نشاطاً تربوياً معيّناً ، وذلك بوصفه نسقاً من الوسائل الضرورية لفرض نموذج ثقافي تعسفي ولتمويه ما لهذا الفرض من تعسف مزدوج أي من حيث إنه مزاج تاريخي من أدوات العنف الرمزي وأدوات تمويه (أي شرعنة) هذا العنف .

تعليقة 1 :

تظهر الصلة بين هذين المعنيين للتعسف الذي لا ينفك عن

النشـاط التـربـوي (بمعنـاه الـوارد في 1.1 و 1.2) من بين أشيـاء اخرى ، من خلال هذه الواقعة التي تُبيّن أن حظوظ نمط معين لفرض التعسف الثقافي في الاحتجاب والتموّه ، جزئيـاً على الأقل ، تـزيد (**أولاً**) بمقدار ما يكون نموذج التعسف الثقافي الخاص بالجماعة أو الطبقة التي يمارس عليها النشاط التربوي أبعد عن التعسف الثقافي الذي يُرسّخه هذا النشاط (**وثانياً**) بمقـدار ما يكون استبعاد تعريف نمط شرعية الفرض ، المعتمد اجتماعياً ، اللجوء إلى وسائل الإرغام الأكثر مباشرة ، أكمل . وذلك لأن النشاط التـربوي يتـأثر بتـوصيفه المزدوج هذا ، لا بل أنه يتأثر بتضافر هذه التوصيفات (مثلاً مـوقف المثقفين من أتباع كونفوشيوس في مواجهة الغلبة الثقافية القائمة على قـوة المحتل العسكـري أو بتنافـرها) و (مثـلاً راهنـاً ، في فـرنسـا الـلامبالاة التي يبـديهـا الأولاد من الـطبقـات الشعبيـة تجـاه أنـواع القصاص ، لأن بعدهم عن الثقافة المرسخة في الأذهان تقودهم إلى رؤية التعسف المترافق مع عملية التـرسيخ كـأمر لا مفـر منه ، وفي لحاظ آخر لأن التعسف الثقافي الخاص بطبقتهم لا يترك مجالاً فعلياً لأي استنكـار معنـوي ضـد أشكـال القمـع التي تمهّـد للعقـوبـات المحتملة المُخصصة لطبقتهم) .

وبالفعل إن أي تعسف ثقافي يستدعي تعريفاً اجتماعياً محـدداً للنمط الشـرعي الـذي يتم على أسـاسـه فـرض نمـوذج التعسف الثقافي ، وخاصة لدرجة التمويه والانحجاب التي يمكن أن يبلغهـا النفوذ المتعسف الذي يجعـل النشاط التـربوي ممكنـاً دون أن يُبدِّد مـا لهـذا النشـاط من أثـر مخصـوص . وهكـذا فيمـا يكفي في بعض المجتمعـات أن يلجـأ المـربّي إلى التقنيـات الـوازعـة (الصفـع ، القصاص الكتابي : «المئة سطر») لتُنزع عنه أهليته ، تبدو ببساطة

العقوبات الجسدية («الهر بتسعة أذناب» في المدارس الإنكليزية ، عصا معلم المدرسة أو فلق شيخ الكتّاب) من ملحقات الشرعية الأستاذية في ثقافة تقليدية حيث لا تخدش مثل هذه الممارسات حقيقة النشاط التربوي الموضوعية ، الذي يشكل استخدام هذه الوسائل نمطاً شرعياً لفرض معاييره.

تعليقة 2 :

أن نعي التعسف المخصوص بنمط خاص من الفرض أو بثقافة محددة لا يجعلنا نحيط بما للنشاط التربوي من تعسف مزدوج ، بل على العكس من ذلك ، فإن الاعتراضات الأكثر جذرية ضد نفوذ تربوي معيّن تستلهم دائماً الطوبى الذاتية ـ التدمير ، القائلة بوجود تربية دون تعسف ، أو الطوبى الفطروية التي تعطي للفرد القدرة على أن يجد بنفسه مبدأ « تفتح » شخصيته ، وتشكل جميع هذه الموهومات الطوباوية أداة صراع أيديولوجي تستخدمها الجماعات التي تهدف من خلال الطعن بشرعية تربوية معيّنة ، إلى امتلاك نمط الفرض الشرعي (مثلاً في القرن الثامن عشر دور الخطاب حول « التسامح » في إطار نقد شرائح المثقفين الجدد الذين اندفعوا لتدمير شرعية نفوذ الكنيسة في مجال فرض الرموز) . إذن لا تنبني فكرة وجود نشاط تربوي « حر ثقافياً » ، أي خارج إطار التعسف سواء من ناحية ما يفرضه هذا العسف أو أسلوبه في الفرض والإرغام ، إلا على الجهل بحقيقة النشاط التربوي الموضوعية ، حيث تنكشف الحقيقة الموضوعية لنوع من العنف تكمن خصوصيته في أنه يتوصل إلى جعل الناس في غفلة عن حقيقته هذه بالذات .

إذن ، فمن العبث أن ننقض تعريف النشاط التربوي انطلاقاً من تجربة المعلمين والمتعلمين في إطار هذا النشاط ، وخاصة انطلاقاً

من معايشتهم لأنماط الفرض التي تتقن (لوقت معيّن) تمويه التعسف (التربية غير الموجّهة) : ذلك أننا نغفل عندها عن « أنه لا توجد تربية ليبرالية » دوركايم ، وأنه لا يمكننا أن نعتبر الشكلَ الذي يتخذه النشاط التربوي عندما يلجأ إلى الأساليب الليبرالية لترسيخ تدابير «ليبرالية » بمثابة إلغاء للتعسف التربوي المزدوج ، فقد يكون « أسلوب اللين » الطريقة الأنجح لممارسة العنف الرمزي ، وذلك في بعض الحالات حيث لا تسمح فعلياً موازين القوى أو الأحكام السائدة باللجوء إلى التعسف المكشوف والفظ .

وإذا كان هناك من يعتقد اليوم بإمكانية إيجاد نشاط تربوي دون واجبات وعقوبات فهو لا شك واقع تحت تأثير مركزية أتنية تجعله يغفل عن العقوبات التي يتضمنها نمط الفرض التربوي الذي يميز مجتمعاتنا : فأن تغمر المربيات الأميركيات التلاميذ بالعاطفة باستخدامهن أسماء ونعوت الدلع والتحبب ، وباللجوء المستمر إلى التفهم المتعاطف . . . يعني أنهن يمتلكن هكذا أداة قمع مرهفة تتمثل بالعدول عن الملاطفة أو التعاطف ، وهو ما لا يقل، كتقنية تربوية، تعسفاًعن أي قصاص جسدي أوتأنيب مهين . ولئن كان من الصعب أن نلحظ الحقيقة الموضوعية الخاصة بهذا الطراز من النشاط التربوي فلأن التقنيات المستعملة تموِّه ، من جهة ، ما للعلاقة التربوية من دلالة اجتماعية عندما تخفيها وراء علاقة سيكولوجية بحتة ، ولأن انتماءها من جهة أخرى ، إلى نسق تقنيات السلطة التي تحدد نمط الفرض/ الإرغام المهيمن، يسهم بالحؤول دون أن يدرك الفاعلون المُعدون (المصنعون) على أساس هذا النمط ، الطابع التعسفي الذي يتصف به . وبالفعل فإن تزامن التغيرات التي تطرأ على علاقات السلطة وتترافق مع تبدّلٍ في

موازين القوى ، قد يقود إلى رفع سقف التسامح تجاه بروز التعسف بشكل صريح وفظ ، وتميل أيضاً ضمن أطر شديدة الاختلاف مثل الكنيسة والمدرسة والعائلة والمستشفى أو حتى المنشأة والجيش ، إلى إحلال « اللين » مكان « الشدة » (طرق غير موجهة ، حوار ، مشاركة ، علاقات إنسانية . . .) يكشف بالفعل علاقة الارتباط المتبادل التي تنسّق تقنيات فرض العنف الرمزي المميّزة سواء لنمط الفرض التقليدي أو للنمط الذي يميل إلى الحلول مكانه والاضطلاع بوظيفته .

2.1.1.2 ــ ضمن تشكيلة اجتماعية محددة تدخل المرجعيات التي تطمح موضوعياً إلى الممارسة الشرعية لسلطة الفرض الرمزي والتي تسعى إلى احتكار الشرعية ، في علاقة تنافس ، أي تنعقد فيما بينها علاقات قوة وروابط رمزية تعبر ، من خلال بنيتها ووفق منطقها الخاص ، عن ميزان القوى القائم بين الجماعات أو الطبقات .

تعليقة 1 :

تبدو هذه المنافسة ضرورية من الناحية الاجتماعية ، وذلك لأن الشرعية واحدة ولا تقبل التجزيء : فلا نجد هنا أية مرجعية تعطي الشرعية للمرجعيات الشرعية ، وذلك لأن ما للمنازعة على الشرعية من قوة نسبية ، لا يأتي في التحليل الأخير ، إلا من قوة الجماعات أو الطبقات التي تعبِّر بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن مصالحها المادية أو الرمزيّة .

تعليقة 2 :

تخضع علاقات التنافس بين المرجعيات للمنطق الخاص بحقل

الشرعية موضوع المعاينة (مثلاً حقل سياسي ، ديني أو ثقافي) دون أن تمنع استقلاليةُ الحقل النسبية خضوع هذه العلاقات لموازين القوى . فالشكل المخصوص بالتنازعات بين المرجعيات الطامحة إلى الشرعية ، ضمن حقل معيّن ، يأتي دائماً كتعبير رمزي ، مجمّل إلى حد ما ، عن موازين القوى التي تقوم بين هذه المرجعيات ضمن هذا الحقل ، والتي لا تكون أبداً مستقلة عن موازين القوى السائدة خارجه (مثلاً : جدليات إنزال الحرم ، الاتهام بالهرطقة أو ادعاء الأرثوذكسية في التاريخ الأدبي ، الديني أو السياسي) .

2.1.2 ــ من حيث إنها تفترض وجود سلطة تربوية (صلاحية) لكي تنعقد ، لا تُختزل علاقة الاتصال التربوية إلى مجرد علاقة اتصال .

تعليقة 1 :

بخلاف الاعتقاد السائد في الفكر الشائع وفي بعض النظريات « العالمة » Savantes التي تجعل من الاستماع (بمعنى الفهم) شرطاً للإصغاء (بمعنى الانتباه والموافقة) ، يبقى الاعتراف بشرعية البث ، أي بالسلطة التربويّة ، في إطار أي تدريب (بما في ذلك التدريب على اللغة) شرطاً ضرورياً سواء لعملية تلقّي المعلومات أو لتحويلها من كونها إخباراً إلى إعداد أو خُبْرٍ .

تعليقة 2 :

تطبع السلطة التربوية كافة حيثيات علاقة الاتصال التربوية إلى حد أن هذه العلاقة غالباً ما تدرك انطلاقاً من نموذج علاقة الاتصال التربوية الأصلية ، أي العلاقة بين الأهل والأولاد ، أو إجمالاً العلاقة بين الأجيال . وتبعاً لذلك يبدو الميل إلى إقامة علاقة تستعيد مثال

العلاقة بالأب ، مع أي شخص يتمتع بالسلطة التربوية ، قوياً إلى درجة أن أي شخص يتولّى التعليم يُعامل ، مهما كان شاباً ، بوصفه أباً ؛ يقول مانو : « البراهمان الذي يولد منه المرء روحياً ويعلمه الواجب ، يبدو من حيث القانون والداً حتى عندما يكون ولداً والمتعلّمُ شيخاً »، أما فرويد فيقول : « إننا نفهم الآن علاقتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحوّلون إلى « بدائل أبوية » حتى حين لا يكون لهم أولاد ، فهكذا تراهم ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها ، حتى عندما يكونون يانعين . أي أننا نسقط عليهم ما كان الأبُ الكلي العلم ، الحاضر في طفولتنا يوحي لنا من احترام وآمال ، وهكذا نعكف على معاملتهم كما كنا نعامل والدَنا في البيت » .

2.1.2.1 ــ حيث إنَّ أي نشاط تربوي يتمتع حكماً ، عندما يمارس فعلياً ، بسلطة تربوية ، فإن علاقة الاتصال التربوية تكتسب خصائصها الذاتية من كونها معفاة تماماً من إنتاج شروط نشوئها واستمراريتها .

تعليقة :

تماماً على نقيض ما تعلَنه الأيديولوجية السائدة في أوساط المعلمين الذين يميلون ، عندما يحوّلون علاقة الاتصال التربوية إلى لقاء اصطفائي بين « المعلم » و« التلميذ » ، أي عندما يتجاهلون في سياق ممارستهم المهنية أو ينكرون من خلال خطابهم ، ما لهذه الممارسة من قيود أو شروط موضوعية ، إلى التصرّف موضوعياً ، كما يقول ڤيبر ، وكأنهم « أنبياء صغار مستأجرون من قبل الدولة » ، تتميّز علاقة الاتصال التربوية عن مختلف أشكال علاقات الاتصال

التي يعقدها الفاعلون (أو المرجعيات) الذين يمارسون نفوذاً يقوم على العنف الرمزي بغياب أية سلطة (صلاحية) مسبقة ومستمرة ، ويضطرون تبعاً لذلك إلى انتزاع وإعادة انتزاع اعتراف المجتمع بهم ، فيما تعطي السلطة التربوية هذا الاعتراف دفعة ولمرة واحدة . ومن هنا نفهم أن تبحث المرجعيات (عملاء أو مؤسسات) التي تطمح دون أن تستحوذ دُفعة على السلطة التربوية ، إلى ممارسة نفوذ يقوم على العنف الرمزي (مروّجون ، إعلانيون ، مبسّطون للعلوم ، مداوون . . .) عن كفالة اجتماعية من خلال « التطاول » على المظاهر الخاصة بالممارسة الشرعية ، على طريقة الساحر الذي يتواصل بطريقة مشابهة ، مع النشاط التربوي الخاص بالكاهن (مثلاً الضمانات « العلمية » أو « التربوية » التي تلجأ إليها الصّيغ الإعلانية أو صيغ التبسيط العلمي) .

2.1.2.2 ـ بما أن أي نشاط تربوي يتمتع في حقل الممارسة ومن حيث تحديده نفسه بسلطة تربوية ، يكتسب المرسلون التربويون دُفعة أهليتهم لإبلاغ ما يبلغون ، أي وتبعاً لذلك صلاحيتهم بأن يفرضوا على الآخرين التقاط الرسالة ، وصفتهم كمخوّلين لضبطها وترسيخها بواسطة عقوبات مقررة ومدعّمة اجتماعياً .

تعليقة 1 :

هكذا نلحظ أن مفهوم السلطة التربوية خالٍ من أي مضمون معياري . فأن نقول إنّ علاقة الاتصال التربوية تفترض وجود سلطة تربوية تتمتع بها المرجعية التربوية (عميل أو مؤسسة) ، لا يعني أبداً أن نطلق حكماً مسبقاً على ما لهذه المرجعية من قيمة ذاتية (لا تنفك عنها) وذلك لأن من مهام السلطة التربوية تحديداً ، تأمين

القيمة الاجتماعية الخاصة بالنشاط التربوي بصورة مستقلة عن قيمة المرجعية التي تمارسه ، أو عن درجة تخصص المرسل التقنية أو جاذبيته الريادية . يسمح إذن مفهوم السلطة التربوية بالتخلص من وهم يحكم عادة التحليل الاجتماعي ، ويقود إلى تسليف المرسل الاعتراف بجدارته التقنية وصلاحيته الشخصية ، فيما هما يمنحان آلياً لأي مرسل تربوي على أساس الموقع الذي يحتله في متن علاقة الاتصال التربوية ، أو ما لهذا الموقع من ضمانة تقليدية أو مؤسسية . فعملية فصل الشخص عن الموقع تبرز إذن وجود هذا الشخص الذي يحتل الموقع ، وذلك من خلال إبراز صورة موجوديته في لحاظ موقعه دون أن تتيح لنا الفرصة بأن ندرك أنَّ السلطة التي يمتلكها انطلاقاً من موقعه تحول دون أن ينكشف بصورة مغايرة عن تلك الصورة التي يظهر من خلالها بفضل موقعه .

تعليقة 2 :

حيث إن الإرسال الذي يتم في متن علاقة الاتصال التربوية يُبلّغ دائماً قيمة النشاط التربوي، ويؤكد عليها، تميل السلطة التربوية التي تضمن الاتصال ، إلى عدم الخوض فيما للاتصال من مردودية إخبارية . وما يشهد على عدم إمكانية اختزال علاقة الاتصال التربوية إلى علاقة اتصال شكلية ، وعلى أن مضمون الرسالة لا يستهلك مضمون الاتصال ، هو أن هذه العلاقة (علاقة الاتصال التربوية) تبقى قادرة على الاستمرار بصفتها هذه ، حتى بعد أن تتبدد المعلومات المنقولة ، وهذا ما نلحظه مثلاً ، في الحالة الحدية المتمثلة بالمعلمين المؤهّلين أو ضمن إطار أقرب إلينا ، أي في بعض فروع تعليم الآداب .

2.1.2.3 ــ بما أن أي نشاط تربوي يتمتع من حيث

تعريفه نفسه بسلطة تربوية . نجد أن المرسل إليهم (في حقل التربية) مهيؤون أصلاً للاعتراف بشرعية المعلومات المنقولة وبسلطة المرسلين التربوية ، أي ، وتبعاً لذلك ، لاستقبال الرسالة واستبطانها .

2.1.2.4 ــ في تشكيلة اجتماعية معيّنة تتمتع العقوبات الجسدية أو الرمزية الإيجابية أو السلبية ، المضمونة قانونياً أو غير المضمونة ، والتي تؤمن وتدعّم وتكرّس طويلاً مفعول النشاط التربوي ـ بقوة رمزية صرفة كبيرة ، بقدر ما تكون الجماعات أو الطبقات التي تُنزَل بها مهيّئةً للاعتراف بالسلطة التربوية التي تُنزِلُها .

2.1.3 ــ في تشكيلة اجتماعية معيّنة ، لا يكون النشاط التربوي الشرعي أي المجهّز بالشرعية الغالبة ، شيئاً مختلفاً عن الفرض التعسفي للنموذج التعسفي الثقافي الغالب وذلك بوصفه نشاطاً مجهولاً من حيث حقيقته الموضوعية ، أي نشاطاً تربوياً مهيمناً وفرضاً للتعسف الثقافي الغالب .

تعليقة :

إنَّ احتكار الشرعية الثقافية المهيمنة هو دائماً موضع تنافس بين المرجعيات أو العملاء ، وتبعاً لذلك ، فإن فرض أرثوذكسية ثقافية معيّنة يتناسب دوماً مع شكل مخصوص من بنية الحقل التنافسي الذي لا تظهر خصوصيته كلياً إلا إذا ما قورنت بأشكال أخرى ممكنة ، مثل الانتقائية والتلفيقية بوصفهما حلاً مدرسياً للإشكالات الناجمة عن التنافس على الشرعية في الحقل الثقافي أو الفني والتنافس على مستوى القيم والأيديولوجيات بين مختلف فئات الطبقات المهيمنة .

2.2 ـ من حيث إنه مدعوم من قبل السلطة التربوية ، يؤدي النشاط التربوي إلى الغفلة عن حقيقة التعسف الثقافي الموضوعية ، وذلك لأنه انطلاقاً من الاعتراف به كمرجعية شرعية فارضة (للرموز) يميل إلى إنتاج الاعتراف بالتعسف الثقافي الذي يعمل على ترسيخه بوصفه ثقافة شرعية .

2.2.1 ـ لما كان أي نشاط تربوي يتمتع حكماً بسلطة تربوية ، فإن علاقة الاتصال التربوية التي يتحقق في متنها هذا النشاط تندفع إلى إنتاج شرعية ما يبثه ، بتعيينها ما يُبث ولمجرد أنه يُبث بصورة شرعية ، بوصفه أهلاً لأن ينقل ، بخلاف كل ما لا يَبثه هذا النشاط .

تعليقة 1 :

وهكذا تتأصّل إمكانية النشاط التربوي من الناحية السوسيولوجية وهي إمكانية قد تبدو مستحيلة منطقياً ، حين نتساءل عن البداية المطلقة للنشاط التربوي ـ وهو سؤال موهوم شبيه بالسؤال الذي يفتح الجدل حول أصل العقد الاجتماعي أو « الوضعية ما ـ قبل ـ اللغة » ـ كما يتبيّن لنا من خلال مفارقة أوتيديم Euthydème التي تستند إلى مسلمة خفية تقول بوجود نشاط تربوي دون سلطة تربوية : ما تعرفه لست بحاجة إلى تعلمه وما لا تعرفه لن تستطيع أن تتعلمه لأنك لا تعرف ماذا عليك أن تتعلّم .

تعليقة 2 :

أن نختزل علاقة الاتصال التربوية إلى مجرد علاقة اتصال يعني أن نحجم عن فهم الشروط الاجتماعية التي تحدد فعاليتها ، هذه

الفعالية ذات الطابع الرمزي المخصوص والتربوي المخصوص ، التي تكمن بالضبط في تمويه عدم كونها مجرد علاقة اتصال، أو أن نفترض ، تبعاً لذلك ، وجود « حاجة إلى المعلومات » لدى المرسل إليهم أو أن هذه الحاجة تشبع بالمعلومات المناسبة وأنها موجودة أصلاً بوجود يسبق الشروط الاجتماعية والتربوية للإنتاج .

2.2.2 ـ لا تختلف الثقافة الاجتماعية ، أي الثقافة التي تحظى بالشرعية الغالبة ، عن نموذج التعسف الثقافي الغالب من حيث إنه يبقى مجهولاً من ناحية حقيقته الموضوعية كتعسف ثقافي وكتعسف ثقافي غالب (استناداً إلى القضيتين 1.2.3 و 2.2) .

تعليقة :

إن الجهل باستحالة تعريف النماذج الثقافية التعسفية التي تعاود إنتاجها مختلف النشاطات التربوية ، بمعزل عن انتمائها إلى نسقٍ من النماذج الثقافية التعسفية ، تتفاوت درجة الانخراط فيه من تشكيلة اجتماعية إلى أخرى رغم أنه يبقى دائماً خاضعاً لهيمنة النموذج الثقافي الغالب ، وهذا الجهل هو أصل التناقضات التي تطبع الأيديولوجيا التي تتناول ثقافة الطبقات أو الأمم المقهورة ، وكذلك الخطاب النصف ـ علمي حول الغفلة aliénation والصحوة الثقافية désaliénation . فالجهل بما يربط الثقافة الشرعية والثقافة المغلوبة ببنية علاقاتها الرمزية ، أي ببنية علاقة المغالبة بين الطبقات ، هو الذي يقود إلى هذا الطموح الثقافوي الشعبي الذي يسعى إلى « تحرير » الطبقات المغلوبة بإعطائها الوسائل اللازمة لامتلاك الثقافة الشرعية ، مع كل ما يطبعها من وظائف وتمييز

وتشريع (مثلاً برامج الجامعات الشعبية أو الدفاع اليعقوبي عن تعليم اللاتينية) ، أو إلى المشروع الشعبوي القاضي بتثبيت النموذج الثقافي التعسفي السائد في الطبقات المغلوبة على ما هو عليه ، في ظل موقعها المغلوب ومن خلاله ، وذلك برسمها « كثقافة شعبية » .
ويمكن لهذه الازدواجية التي تطبع الأيديولوجيا المغلوبة ، والتي يُعبر عنها مباشرة خطاب الطبقات المغلوبة (من خلال نوع من التناوب بين الشعور بعدم الأهلية الثقافية والاحتقار العنيف للثقافة الغالبة) ويعاود إنتاجها الناطقون الرسميون أو غير الرسميين باسم هذه الطبقات مغالين أحياناً في تضخيم معانيها (مضيفين إليها تناقضات علاقتهم بالطبقات المغلوبة وبتناقضاتها : مثلاً e.g. proletkult) يمكنها ـ أي الثقافة الشرعية ـ أن تستمر بعد زوال الشروط الاجتماعية التي تنتجها ، كما هي حال الأيديولوجيا السياسة التربوية التي تنتهجها الطبقات أو الدول التي كانت مغلوبة من قبل والتي تترجّح بين السعي إلى استيعاب الإرث الثقافي الذي تتركه لها الطبقات أو الأمم الغالبة والسعي إلى استعادة بقايا الثقافة المغلوبة .

2.3 ـ لا تتمتع أية مرجعية (عميل أو مؤسسة) ، تقوم بنشاط ثقافي ، بالسلطة الثقافية إلا بصفتها مفوضة من قبل الجماعات أو الطبقات التي توكِل إليها فرض نموذجها الثقافي التعسفي وفق نمط من الفرض يحدّده هذا النوذج ، أي بصفتها تمتلك بالتفويض حق ممارسة العنف الرمزي .

تعليقة :

أن نتكلم عن تفويض للسلطة لا يعني أننا نفترض اتفاقاً صريحاً

أو عقداً مدوناً ، بين جماعة أو طبقة ومرجعية تربوية ، وذلك رغم أنه قد يتم الاعتراف قانونياً بالسلطة التربوية التي تمارسها المرجعية في المجتمع التقليدي ضمن الإطار العائلي . (راجع التعليقة على القضية 1.1) وبالفعل ، فحتى عندما يتم تدوين بعض حيثيات السلطة التربوية العائدة للمرجعية (تدوين حق استخدام العنف في patria potestas أو القوانين التي تُقيّد السلطة التربوية الأبدية في مجتمعاتنا أو أيضاً تقييد برامج التعليم والشروط القانونية لنيل شهادة الجدارة في مؤسسة تعليمية) « لا تكون جميع بنود العقد تعاقدية » في إطار عقد التفويض . إذن ، فأن نتكلم عن تفويض الصلاحية يعني فقط أننا نعيّن الشروط الاجتماعية الضرورية لممارسة نشاط تربوي معيّن ، أي درجة التقارب الثقافي بين التعسف الثقافي المفروض من قبل هذا النشاط التربوي والتعسف الثقافي الخاص بالجماعات أو الطبقات التي يُفرض عليها . وبهذا المعنى فإن أي نشاط يقوم على العنف الرمزي يتوصل إلى فرض نفسه (أي إلى فرض الجهل بحقيقته الموضوعية بوصفه عنفاً) ، يفترض موضوعياً وجود تفويض للصلاحية : فهكذا وبخلاف التصورات الشعبية أو نصف ـ العالمة التي تعطي للإعلام أو للدعاية ، أو بصورة أعم ، للرسائل المنقولة بوسائل النشر الحديثة الصحافة ، الراديو ، التلفزيون قدرة على التلاعب بالآراء إن لم يكن على خلقها فإنه يبقى مستحيلاً أن تُمارس مثل هذه النشاطات الرمزية إلا بقدر ما تلقى استعدادات معينة وتعمل على تدعيمها ، (مثلاً العلاقة بين صحيفة معيّنة وقرائها) . فإذا كانت « الفكرة الصحيحة لا تمتلك قوة ذاتية » فإننا لا نعلم لماذا تكون للفكرة الخاطئة مثل هذه القوة ، حتى وإن ' حأ البعض إلى ترددها . إن علاقات القوة هي التي تُعيّن دائماً

حدود فعل قوة الإقناع التي يمتلكها النفوذ الرمزي ، (مثلاً حدود فعالية أي تبشير أو دعاية ثورية تتوجه إلى الطبقات ذات الامتيازات) . وأيضاً فإن النشاط النبوي ـ أي نشاط النبي الديني ـ، إذ عليه ، بما هو auctor يدعي أنه يمتلك ذاتياً مبدأ auctoritas أن يُشكل من العدم السلطة التربوية التي لا بد من أن يتمتع بها أي مرسل وأن يقاتل ليستميل تدريجاً الجمهور، لن ينجح إلا بقدر ما يستند إلى تفويض مسبق بالسلطة (وإن كان بالقوة أو ضمنياً) . وبالفعل لا بد لكي يفلح النبي ، إلا إذا قبلنا بوجود بداية إعجازية مطلقة ، (كما قد نفهم من نظرية ڤيبر حول الكاريسما) بصياغة رسالته التي يوجهها إلى الجماعات أو الطبقات انطلاقاً من شروط موضوعية ، تحدد ما لهذه الجماعات أو الطبقات من مصالح مادية ورمزية تعدّها سلفاً لسماعه والإصغاء إليه . بعبارة أخرى لا بد لنا هنا من قلب العلاقة الظاهرة بين النبوة وجمهورها . فالنبي الديني أو السياسي يعظ في واقع الأمر أشخاصاً مهتدين ، وهو يتبع صحابته بقدر ما هم يتبعونه(*)، ذلك أنه لن يستمع إلى تعاليمه إلا هؤلاء الذين بايعوه موضوعياً على أخذ العلم عنه . وإذا كان من غير المسموح إهمال ما لشبه التنظيم النبوي من أثر خاص ، يظهر من خلال الدلالات المصاغة بإتقان والهادفة إلى تشجيع التفاهم في ظل اللامفهوم أو المفهوم ضمناً ، فإنه يبقى من غير الممكن تحديد حظوظ الرسالة النبوية في النجاح انطلاقاً من خصائصها الذاتية . (مثلاً مقارنة انتشار المسيحية بانتشار الإسلام) أي أن الكلام الذي يُكرِّس أو يقدِّس الآمال التي يأتي ليؤكدها ، لا يضيف قوته الذاتية ، أي الرمزية تحديداً ، إلى علاقات القوة الموجودة أصلاً إلا لأنه

(*) لا يبدو رأي المؤلف متيناً وهو قابل للنقاش والنقد، (المترجم).

يكتسب قوته من التفويض الضمني الذي تعطيه له الجماعات والطبقات المرتبطة بعلاقات القوة هذه .

2.3.1 ــ لا تتمتع المرجعية التربوية بالسلطة التربوية التي تعطيها القدرة على شرعنة التعسف التربوي الذي ترسخه إلا ضمن حدودٍ يرسمها هذا التعسف التربوي ، أي بقدر ما تعاود ، سواء من حيث نمطها في الفرض (نمط الفرض الشرعي) أو من حيث تحديدها لما تفرضه وللمؤهلين لفرضه (المربين الشرعيين) ولمن يفرض عليهم (المرسل إليهم الشرعيين) ، إنتاج المبادىء الأساسية الخاصة (بنموذج) التعسف الثقافي الذي تنتجه جماعة أو طبقة بوصفه أهلاً لأن ينتج ، وذلك بفعل وجودها نفسه أو من خلال تفويض تعطيه (هذه الجماعة أو الطبقة) لمرجعية معينة يؤمن لها سلطة معاودة إنتاجه .

تعليقة :

إذا كان من السهل جداً أن نلحظ ما يستتبعه التفويض من قيود عندما تكون محددة صراحة كما هي الحال عندما يُمارس النشاط التربوي من قبل مؤسسة مدرسية فبإمكاننا أيضاً معاينتها بالنسبة للنشاط التربوي الخاص بجماعة عائلية (سواء في إطار الجماعات أو الطبقات الغالبة أو الجماعات والطبقات المغلوبة) : فمثلاً يأخذ تحديد المربين الشرعيين والدافع الشرعي لنشاطهم التربوي ولنمط فرضهم الشرعي أشكالاً شديدة الاختلاف ، وذلك تبعاً لبنية القرابة والنسق الإرثي بوصفه نمطاً لانتقال الأموال والنفوذ . (مثلاً مختلف أشكال تقسيم العمل التربوي بين الأهل في التشكيلات الاجتماعية القائمة على النسب بالصلب أو بالرحم أو أيضاً في مختلف الطبقات

ضمن تشكيلـة اجتماعية واحدة) . وليس صدفةً ، أن تكون تربية الأطفـال موضـع تضارب في التصـورات أو حتى مصدر تـوترات أو تنازعات بين عائلات متعايشة أو ضمن العائلة الواحدة أو بين عصائب أو أجيـال تنتمي إلى طبقات مختلفـة (مثلاً : النـزاعات حـول حق الراشدين في العـائلة بممارسـة النشاط التـربوي ، وخـاصة القمـع الجسدي على أطفال عائلة أخرى ، علماً بأن الحدود الشرعية لمثل هذا النشاط التربوي العائلي لا تأخذ شكلها الخاص إلا على أساس الموقع النسبي الذي ينطلق منه في بنية العلاقات الـطبقية المنعقـدة بين الجماعات العائلية) .

2.3.1.1 ـ إنَّ تفـويض حق ممـارسـة العنف الـرمـزي الـذي يؤصِّل سلطة المـرجعية التـربويـة يكون دائمـاً محدوداً مقيّداً ، أي أننا نجـد دائماً مقـابل إعـطاء المرجعيـة التربـوية ما يلزم من صلاحية لترسيخ نموذج ثقافي تعسفي معيّن بصورة شرعية ووفق نمط من الفـرض يحدده هـذا النموذج ، تقييـداً يحـول دون أن تحدد هـذه المـرجعيـة بحـريـة نمط الفـرض والمضمـون المفروض ، والجمهـور الذي يفـرض عليه هـذا المضمون (مبدأ تقييد استقلالية المراجع التربوية) .

2.3.1.2 ـ ضمن تشكيلة اجتمـاعيـة معيّنـة ، يكـون للمقررات المادية أو الرمزية الإيجابية أو السلبية المسندة قانونياً أو غيـر المسندة ، والتي هي تعبيـرات عن السلطة ، تعيّنـات تؤمّن وتدعِّم وتكرِّس دائماً النشاط التربوي ، ويكون لها مزيدٌ من الحظوظ في أن يُعترف بشـرعيتها ـ أي أن قـوتها الـرمزيـة تكون أعظم (القضية 2.2.2.4) بقدر ما تنطبق على جماعات أو طبقات تجد في إطارها فرصاً لتثبيتها والتأكيد عليها من خلال

مقررات السوق حيث تتشكل القيمة الاقتصادية والرمزية الخاصة بمنتوجات مختلف النشاطات التربوية (مبدأ الواقع أو قانون السوق) .

تعليقة 1 :

بما أن اعتراف أي جماعة أو طبقة بمرجعية تربوية معيّنة يرتبط دائماً (مهما كانت المتغيّرات النفسية أو الأيديولوجية الخاصة بالتجربة المحيطة بهذا الأمر) بدرجة ارتباط قيمة أعضائها التجارية والرمزية بما تحظى به من اعتراف أو تكريس من جانب النشاط التربوي الخاص بهذه المرجعية ، فإننا نفهم مثلاً لماذا لم تعر طبقة النبلاء القروسطية إلا القليل من الاهتمام للتربية اللاهوتية (الكلامية) ، أو لماذا لجأت بالمقابل الطبقات الحاكمة في المدن اليونانية إلى خدمات السفسطائيين أو البلاغيين، أو أيضاً لماذا تتميّز في مجتمعاتنا ، الطبقات الوسطى أو تحديداً الشرائح من هذه الطبقات التي ترهن ارتقاءَها الاجتماعي ، في الماضي والمستقبل ، « بالمدرسة » ، عن الطبقات الشعبية بانقياد أو وداعة مدرسية ، تظهر خاصة من خلال حساسيتها تجاه الأثر الرمزي الذي لا يخلو منه الثواب والعقاب ، أو الاعتراف الاجتماعي الذي تعبر عنه الشهادة المدرسية .

تعليقة 2 :

بقدر ما يكون السوق حيث تتشكل قيمة منتوجات مختلف النشاطات التربوية موحداً يزيد تعرّض الجماعات أو الطبقات الخاضعة للنشاط التربوي الذي يُرسِّخ نموذجاً من التعسف التربوي المغلوب ، لفقدان قيمة مكتسباتها الثقافية سواء بِفعل المقررات المغفلة في سوق العمل أو التقييمات الرمزية في السوق

الثقافية (. . . « سوق » التبادلات الزواجية) ، وذلك إضافة إلى القرارات المدرسية التقييمية التي لا تخلو بدورها أبداً من شحنات اقتصادية ورمزية هي بمثابة دعوات للتقيّد بالنظام تولّد في نفوس أفراد هذه الجماعات شعوراً ضمنياً بعدم أهلية مكتسبهم الثقافي وإن لم تستدع اعترافاً صريحاً بشرعية الثقافة الغالبة .

فهكذا عمد المجتمع البرجوازي ، من خلال توحيد السوق ، حيث تتشكل قيمة منتوجات النشاطات التربوية المختلفة ، إلى مضاعفة (بالنسبة مثلاً إلى المجتمع من النمط الإقطاعي) احتمالات إخضاع منتجات النشاطات التربوية المغلوبة لمعايير الثقافة الشرعية ، مؤكداً بذلك غلبته على الصعيد الرمزي : يمكننا إذن في مثل هذه التشكيلة الاجتماعية أن نفهم العلاقة بين النشاطات التربوية المغلوبة والنشاطات التربوية الغالبة من حيث تماثلها للعلاقة التي تنعقد في الاقتصاد الثنائي بين نمط الإنتاج الغالب وأنماط الإنتاج المغلوبة (مثلاً الزراعة والحرف التقليدية) التي تخضع منتوجاتها إلى قوانين السوق التي تُغلِّب منتوجات النمط الرأسمالي . إلا أن توحيد السوق الرمزية لا يحول ، مهما بلغ ، دون أن تتمكن النشاطات المغلوبة من أن تفرض على الذين تمارس عليهم ، الاعتراف بشرعيتها ، على الأقل لفترة معينة وفي بعض مجالات الممارسة العملية .

لا يمكن للنشاط التربوي العائلي أن يمارس في إطار الجماعات أو الطبقات المغلوبة إلا بقدر ما يُعتبر شرعياً ، سواء من قبل الذين يمارسونه أو من قبل الذين يمارس عليهم ، حتى وإن كان هؤلاء قادرين على اكتشاف افتقاد التعسف التربوي الذي كان لا بد لهم من الاعتراف به ، إلى أي قيمة في إطار السوق الاقتصادية أو الرمزية

التي يطغى عليها التعسف الثقافي الخاص بالطبقات الغالبة (مثلاً : النزاعات التي ترافق التكيّف مع الثقافة الغالبة سواء في حال المثقف المستعمر ـ وهو الذي يدعوه الجزائريون «مرتداً» «متورن» M'turni ـ أو في حال المثقف المتحدّر من الطبقات المغلوبة ، والمجبر على إعادة تقييم للسلطة الأبوية وعلى مواجهة ما تؤدي إليه من تنكّر للهوية وكبت ومساومات) .

بقدر ما يتمكن النشاط التربوي من معاودة إنتاج نموذج التعسف الخاص بالجماعة أو الطبقة التي تفوضه سلطتها التربوية ، يخف عن كاهل المرجعية التربوية عبء تأكيد وتبرير شرعيتها .

تعليقة :

من هنا يشكل النشاط التربوي في المجتمع التقليدي حالة جدية ، كونه لا يترافق ، بما هو ملحق بسلطة اجتماعية يصعب تفريعها وبالتالي إخضاعها للنقاش ، مع أي تبرير أيديولوجي للسطة التربوية أو أي تفكر تقني حول أدوات النشاط التربوي . وإننا نجد هذه الحالة نفسها حين يضطلع النشاط التربوي بوظيفة رئيسة وإن لم تكن الوحيدة ، وظيفة تتمثل بمعاودة إنتاج نمط حياة الطبقة الغالبة أو شريحة معيّنة من هذه الطبقة (مثلاً تأهيل الشاب النبيل بوضعه في بيت نبيل ـ « Fosterage ـ» أو في مرتبة أدنى ، أعداد الجنتلمان Gentleman فى جامعة أوكسفورد التقليدية) .

2.3.2 ـــ حيث إن نجاح أي نشاط تربوي يبقى مرهوناً بدرجة اعتراف المرسل إليهم بسلطة المرجعية التربوية وبدرجة تحكمهم بالرموز الثقافية ، أو ، بالاتصال التربوي ، فإن نجاح أي نشاط تربوي محدد ضمن تشكيلة تربوية محددة ، يرتبط بنظام العلاقات القائمة بين نموذج التعسف الثقافي الذي

يفرضه هذا النشاط التربوي ونموذج التعسف الثقافي الغالب الذي تُرسِّخه الجماعات والطبقات من خلال التعليم الابتدائي الذي يقوم بتنشئة الذين يُخضَعون لهذا النشاط التربوي . (القضايا 2.1.2 ، 2.1.3 ، 2.2.2 و 2.3) .

تعليقة :

يكفي أن نعين موقع هذه المبادىء الثلاثة التي تحكم تنوع الأشكال التاريخية الخاصة بالنشاطات التربوية أو مختلف النشاطات التربوية التي تترك داخل تشكيلة اجتماعية واحدة ، لنكتشف مدى حظوظ هذه النشاطات ومدى حظوظ الثقافة التي تفرضها ، بأن تقبلها وتعترف بها جماعات أو طبقات مختلفة المواقع بالنسبة للمراجع التربوية وللجماعات والطبقات المسيطرة . ومن نافل القول إنه بقدر ما تتكامل النشاطات التربوية في نسق متراتب موضوعياً يكشف توصيف هذا النشاط انطلاقاً من هذه الأبعاد الثلاثة ما له من خصائص أي يكشف اشتداد توحّد السوق حيث تتشكل القيمة الاقتصادية والرمزية العائدة لمنتوجات النشاط التربوي المختلفة وهذا التشكل من احتمال خضوع أي نشاط تربوي مغلوب للمعايير التي يعاود إنتاجها النشاط التربوي الغالب .

2.3.2.1 ـ ضمن تشكيلة اجتماعية معيّنة ، يرتبط تفاوت نجاح النشاط التربوي الغالب بالنسبة لكل جماعة أو طبقة بـ :

1 ـ الجبِلّة التربوية Ethos Pédagogique الخاصة بها ، أي بنسق القابليات تجاه هذا النشاط التربوي ، وبالمرجعية التي تقوم به ، بوصفه نتاجاً لقبول واستبطان :

أ ـ القيمة التي يعطيها النشاط التربوي الغالب من خلال قراراته وأحكامه ، لمنتوجات مختلف النشاطات التربوية العائلية .

ب ـ القيمة التي تعطيها الأسواق المختلفة ومن خلال مقرراتها لمنتوجات النشاط التربوي الغالب ، وذلك انطلاقاً من منشئها الاجتماعي (الجماعة أو الطبقة التي تنتجها) .

2 ـ بالرأسمال الثقافي ، أي الثروة الثقافية التي تنقلها النشاطات التربوية العائلية ، والتي تبقى قيمتها محكومةً بالمسافة الفاصلة بين النموذج الثقافي التعسفي المفروض من قبل النشاط التربوي الغالب والنموذج الذي يرسِّخه النشاط التربوي العائلي في مختلف الجماعات أو الطبقات (استناداً إلى القضايا 2.2.2 ، 2.3.1.2 و 2.3.2) .

2.3.3 ــ من حيث إنه يكتسب سلطته التربوية من خلال ، ما يفوَّض من صلاحية ، يعملْ النشاط التربوي على معاودة إنتاج العلاقة التي تقيمها جماعة أو طبقة معينة مع ثقافتها ، أي على معاودة إنتاج الغفلة عن حقيقة هذه الثقافة من حيث إنها موضوعياً تعسف ثقافي (المركزية الأثنية) .

2.3.3.1 ــ ضمن تشكيلة اجتماعية معينة يعمل نسق النشاطات التربوية من حيث إنه يخضع لمفاعيل غلبة النشاط التربوي الغالب . سواء في إطار الطبقة الغالبة أو الطبقات المغلوبة ، على معاودة إنتاج الغفلة عن الحقيقة الموضوعية للثقافة الشرعية ، أي كونها تعسفاً ثقافياً غالباً تسهم معاودة إنتاجه في معاودة إنتاج موازين القوى (القضية 1.3.1) .

3.0 ــ حيث إن النشاط التربوي فرضاً تعسفياً لنموذج تربوي تعسفي ، يَفترض وجود سلطة تربوية (صلاحيـة) أي تفويضاً للصلاحية (راجع 1 و 2) فإنه يستتبع معاودة إنتاج المرجعية التربوية لمبادىء التعسف الثقافي الذي تفـرضه جماعة أو طبقة باعتباره أهلاً ليعاد إنتاجه ، سواء من خلال وجودها نفسه ، أو من خلال تفويضها إلى مـرجعية معينـة مـا يكفي من الصلاحيـة للقيـام بمعـاودة الإنتـاج هـذه ، (القضيتان 2.3 - 2.3.1) بوصفه على هذا النحو ، يتطلب النشاط التربوي ـ عملاً تربوياً ـ .T.P ـ وهو عملٌ ترسيخي لا بـدَّ من أن يـدوم بمـا يكفي لإحـداث تـأهيـل يتصف بـالدوام ، أي لإنتـاج تطبـع تـربـوي habitus من خـلال استبـطان المبادىء التي تـرسي تعسفاً تـربويـاً قـادراً على الاستمرار بعد أن يتوقف النشاط التـربوي ، وتبعـاً لذلـك على إدامــة مبـادىء التعسف المستبــطن في سيـاقــات الممارسة التربوية .

تعليقـة 1 :

إن النشاط التربوي بوصفه نشاطاً لا بد من أن يدوم لينتج تطبعاً

مستديماً ـ أي بوصفه فعلاً يفرض ويرسّخ نموذجاً تعسفياً لا يمكنه أن يتحقق بصورة كاملة إلا من خلال العمل التربوي ـ بتميّز هذا النشاط التربوي عن الأفعال العنفية الرمزية الآنية والخارقة مثل أفعال الأنبياء والمثقفين « المبدعين » أو السحرة . وبالفعل لا تحدث مثل هذه النشاطات التي تقوم على الفرض الرمزي تحولات عميقة ودائمة في أولئك الذين تطالهم ، إلا بقدر ما تتواصل من خلال نشاط ترسيخي مستمر ، أي من خلال عمل تربوي (التبشير والتعليم المسيحي الكنسي أو التفسير الأستاذي للأعمال الكلاسيكية . وهكذا انطلاقاً من الشروط الضرورية لممارسة النشاط التربوي (يقول ماركس : « لا بد من تربية المربّي») ، تتميز أية مرجعية تربوية بديمومة بنيوية أطول مما لأي مرجعية أخرى ـ ضمن نفس الشروط ـ وتمارس نفوذاً يقوم ـ بقدر ما يسمح لها استقلالها الذاتي ـ على العنف الرمزي ، وذلك لأنها تعمل على معاودة إنتاج الشروط التي سمحت بإنتاج معيدي الإنتاج ، أي شروط معاودة إنتاجها : مثلاً الإيقاع البطيء جداً الذي يميّز تغيّر النشاط التربوي ، سواء بالنسبة:

أ ـ للطابع التقليدي الخاص بالنشاط التربوي العائلي ، الذي يسعى عندما يتولى مهام التربية في السنوات الأولى ، إلى تحقيق النشاط التربوي الأكمل ، ويستطيع تبعاً لذلك ، أن يلعب ، حتى في المجتمعات الحديثة ، دور المحافظ على الموروث .

ب ـ أو بالنسبة لقصور مؤسسات التعليم التي تميل من حيث وظيفتها المخصوصة إلى معاودة إنتاج صورتها الأصلية قدر المستطاع كما هي الحال في المجتمعات التقليدية .

تعليقة 2 :

تعتبر التربية بما هي أداة رئيسية لتأمين الاستمرارية التاريخية

وأوالية تتم خلال تقضّيها الزمني معـاودة إنتاج التعسف الثقـافي من خلال عملية التطبع التربوي القادرة على إطلاق ممـارسات مـطابقة لنموذج هذا التعسف (أي من خلال نشر التأهيل بوصفه إعلاماً قادراً على إبـلاغ المرسـل إليهم ، في الدوام) في مـرتبة « الثقـافي » ، بمثابة الرأسمال الوراثي في مرتبة البيولـوجيا : وبـاعتبار أن التـطبع التربوي هو نظير الرأسمال الوراثي يمكننا القول إن التـرسيخ الـذي يحدد تحقق النشاط التربوي هو أشبه بالتناسل ، من حيث إنه إبلاغ يولّد معلومات متماثلة .

3.1 ــ إن العمل التربوي يقوم بوصفه عملاً ترسيخياً متواصلاً ينتـج تشكيلة دائمة ـ أي ينتـج منتجي الممارسـات المطابقة لمبادىء نموذج التعسف الثقافي الخاص بالجماعات والـطبقات التي تفـوّض النشاط التـربوي بـالسلطة التربـوية الضـرورية لتـأسيسـه واستمـراره ـ بمعـاودة إنتـاج الشـروط الاجتماعية الخاصة بإنتاج هذا النموذج التعسفي ، أي البنى الموضوعية التي تنتجه ، وذلك بواسطة التطبع بما هو مبدأ يولّد الممارسات التي تعاود إنتاج البنى الموضوعية .

3.1.1 ــ تقاس إنتاجية العمل التربوي المخصـوصة ، بصورة موضوعية ، بدرجة إنتاجه لمفعوله الترسيخي الخاص ، أي بمدى أثره على معاودة الإنتاج .

3.1.2 ــ تقاس إنتاجية العمل التربوي المخصـوصة ، أي درجـة تَـرسُّخَــه في أذهـان المتلقين الشـرعيين للتعسف التربوي الموكل معاودة إنتاجـه بدرجـة ديمومـة التطبـع الذي

ينشره ، أي بمدى قدرة هذا التطبع على توليد الممارسات المطابقة لمبادىء التعسف التي تترسخ لأطول فترة ممكنة .

تعليقـة :

يمكننا أن نقيم نوعاً من التضاد بين الأثر الخاص بالعمل التربوي وأثر النفوذ السياسي ، وذلك على أساس اختلاف ديمومتيهما اللتين تعبران عن الدوام البنيوي لما يتناسب معهما من نفوذ فارض .

يستطيع العمل التربوي أن يديم النموذج التعسفي الذي يفرضه لفترة أطول مما يستطيعه الوازع السياسي (باستثناء الحالة حيث يلجأ النفوذ السياسي نفسه إلى عمل تربوي معين أي إلى فن تعليمي خاص) . فبقدر ما يتجسد النفوذ الديني في كنيسة تمارس العمل التربوي بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، أي من خلال العائلات (مثلاً التربية المسيحية) ، يستطيع تزويد أنشطة الممارسة بالمعلومات بشكل متواصل ودائم . أو بعبارة أخرى ، يتدرج النفوذ القائم على العنف الرمزي في سجل الآجال الطويلة بعكس سلطة النفوذ السياسي الذي يواجه باستمرار مشكلة استمراره (انتقال السلطة) .

3.1.1.2 ــ تُقاس إنتاجية العمل التربوي المخصوصة ، أي ترسيخه في أذهان المتلقين الشرعيين للتعسف التربوي الموكل معاودة إنتاجه ، بدرجة قابلية انتقال التطبع الذي ينتجه أي مدى قدرته على توليد ممارسات مطابقة لمبادىء التعسف المرسخ في أكبر عدد من الحقول المختلفة .

تعليقـة :

فهكذا تقاس مثلاً سطوة النفوذ الديني بدرجة توليد التطبع الذي

ينتجه نشاط المراجع التربوية المرتبطة به ، لممارسات تتطابق مع مبادىء النموذج التعسفي المرسخ في نطاق أوسع من ذاك الذي تهيمن عليه صراحة العقيدة ، مثل السلوك الاقتصادي أو الخيارات السياسية . وهكذا أيضاً تظهر شدة « القوة الصانعة للعادات » بانوفسكي Panofsky التي تميّز التربية « المدرسية » (السكولاستية) من خلال ما لها من آثار على بنية الكاتدرائية الغوتية أو على ترتيب الخط في الوثائق .

3.1.1.3 ـ تقاس إنتاجية العمل التربوي المخصوصة ، أي درجة ترسيخه في أذهان المتلقين الشرعيين للتعسف التربوي الموكل معاودة إنتاجه ، بدرجة شمولية التطبع الذي ينتجه ، أي بمدى كمال معاودة إنتاجه في سياق الممارسات التي يولّدها لمبادىء التعسف الثقافي الخاص بجماعة أو طبقة معيّنة .

تعليقة :

رغم أن مطابقة أقيسة أثر معاودة الإنتاج الثلاث تظل غير ضرورية ، من الناحية المنطقية ، تسمح نظرية التطبع ، بوصفه مبدأ موحداً ومولّداً للممارسات ، بفهم الصلة الوطيدة بين ديمومة التطبع وقدرته على الانتقال وطابعه الشمولي .

3.1.2 ـ يتطلب التفويض الذي يؤسس النشاط التربوي إضافة إلى تحديد المضمون المرسخ ، تعيين نمط الترسيخ (نمط الترسيخ الشرعي) ومدته (مدة التأهيل الشرعي) بما هما معياران يحددان بدورهما الدرجة التي لا بد من أن يبلغها العمل التربوي الضروري والكافي لإحداث التطبع المكتمل ،

أي درجة الاكتمال الثقافي (درجة الأهلية الشرعية) التي تعيّن جماعة أو طبقة معيّنة الإنسان المكتمل (انطلاقاً منها) .

3.1.2.1 ــ يتطلب التفويض الذي يوّصل النشاط التربوي المهيمن في تشكيلة اجتماعية معيّنة ، عدا تحديد المضمون المرسّخ ، تحديداً غالباً لنمط الترسيخ ولمدته وهما يحددان بدورهما الدرجة التي لا بد منها لاكتمال العمل التربوي لإنتاج التطبع بصيغته المكتملة ، أي حد الاكتمال الثقافي (حد الأهلية الشرعية بما يختص بالثقافة الشرعية) الذي تعتمده الطبقات الغالبة ، لا بل المغلوبة أيضاً كمعيار « للإنسان المثقف » ، ويسمح بتقييم منتوجات النشاطات التربوية المغلوبة بصورة موضوعية ، أي تقييم مختلف أشكال الإنسان المكتمل كما يُحدده التعسف الثقافي الخاص بالجماعات أو الطبقات المغلوبة .

3.1.3 ــ إن العمل التربوي ، بوصفه عملاً متواصلاً من الترسيخ يُحدث تطبعاً يتصف بالديمومة وبقابلية الانتقال ، أي من حيث إنه يرسخ في أذهان المتلقين الشرعيين ، نسقاً من الرواشم الإدراكية والفكرية والتقييمية والعملية (التي قد تكون متشابهة كلياً أو جزئياً) ، يُساهم بإنتاج ومعاودة إنتاج اللحمة الثقافية الأخلاقية الخاصة بالجماعة أو الطبقة التي يُزاول باسمها .

تعليقة :

أن نرى أن لحمة الجماعة تتأسس على توحّد أنماط التطبع التي يرسخها العمل التربوي (توحد كلي أو جزئي) وأن نكتشف مبدأ

تشابه الممارسات في توحد القواعد التي تولّدها (توحد كلي أو جزئي) هما الشرط الذي يحررنا من سذاجات الفلسفات الاجتماعية المبنية على مفهوم الإجماع . هذه الفلسفات التي حين تختزل لحمة الجماعة إلى نوع من امتلاك دليل مشترك للتصورات ، تفوتها ، مثلاً ، رؤية وحدة الممارسات والآراء ، تبقى ، أي هذه الفلسفات ، رغم اختلافها الظاهري أو حتى تناقضها ، نتاج تطبيع واحد ، وتضطلع بوظيفة اللحمة الاجتماعية (مثلاً طراز المنتوجات الفنية في مرحلة معيّنة ووسط طبقة محددة) .

أضف إلى ذلك أن تطبّعاً معيّناً قد يولّد على أساس مبدأ الحجب والتمويه ممارسة معيّنة أو نقيضها . (مثلاً قد يولّد نفس التطبع الخاص بالطبقة ذات الامتيازات ، آراء سياسية أو فنية متعارضة وسط فئة أشباه المثقفين الذين يميلون إلى لعبة التمايز بصورة مباشرة دون أن تُمس وحدتها الراسخة إلا من جهة صيغ الإعلان عن العقيدة أو تنوع الممارسات) .

3.1.3.1 ــ إن العمل التربوي ، بوصفه عملاً ترسيخياً (متواصلاً) طويل الأجل يدفع إلى استبطان مبادىء نموذج معيّن من التعسف التربوي ، محدثاً تطبعاً يتمتع بالديمومة وبقابلية الانتقال ، أي يستطيع توليد ممارسات تنطبق على هذه المبادىء دون أي قواعد صريحة أو أي إجراءات زجرية يسمح للجماعة أو للطبقة التي تزوّد النشاط التربوي بالصلاحية بإنتاج ومعاودة إنتاج لحمتها الثقافية والأخلاقية دون اللجوء إلى القمع الظاهر أو خاصة إلى العقاب الجسدي .

تعليقـة 1 :

يعتبر العمل التـربوي بـديلاً عن الـوازع الجسدي ، إذ يستلزم الـوازع الجسدي (السجن أو المصـح) لمعاقبـة الفشل بـاستبطان التعسف الثقافي ، وهو بديل مربح : إذ رغم أن العمل التربوي يبقى أشد تمويهاً (وربما لأنه كذلك) من الوازع الجسدي ، فإنه لا يقل عنه فعالية مع مرور الزمن ـ ذلك أن هذا الأخير لا يمكنه أن يستمـر بالتأثير بعد انتهـاء ممارستـه الفعلية لأنـه ينطوي على فعـالية رمـزية (فالملك مثلاً لا يكون أبداً عارياً ، ووحده التصور البـريء المثالي حول القوة التي لا تنفك عن العدل ، هذا التصور القائم على الفصل الضمني بين القوة وما تولّده بالضرورة من تصورات حول الشرعية ، هـو الذي يـدفع راسـل Russell وإتبـاعـه إلى الكـلام عن « القـوة العارية » ـ Naked Power : إذن يتجـه العمل التـربوي في جميـع الأحوال ، من حيث إنه يؤمن استمـرار مفاعيـل العنف الرمـزي إلى إنتـاج استعـداد دائم (مثـلاً بمـا يختص بـالخصـوبـة وبـالخيـارات الاقتصادية أو السياسية) لإنتاج الاستجابـة الصحيحة (أي الإجـابة المتـوقعة على أسـاس نموذج التعسف الثقـافي دون غيـرهـا) على ما تبثه المراجع المزودة بالصلاحية التربوية من مثيرات رمزية ، هذه الصلاحية التي تجعل العمل التربوي المنتج للتطبع التربوي ممكناً . (مفاعيل الخطب الكنسية أو الرسائل البابوية بمـا هي نشاط رمـزي خاص بالتربية المسيحية) .

3.2 ـــ إن العمـل التربـوي بوصفـه عملاً تحـويليـاً يسعى إلى ترسيخ تدريب معيّن باعتباره نسقاً من التـدابير الدائمة والقابلة للنقل مستنداً إلى السلطة التربوية كشـرط مسبق لمزاولته ، يؤدي إلى إثبـات وتكريس هـذه السلطة

تكريساً لا رجوع عنه ، أي إلى تكريس شرعية النشاط التربوي وما يرسخه من تعسف ثقافي حاجباً هكذا باطراد ومن خلال النجاح بترسيخ النموذج التعسفي ، تعسف الترسيخ والثقافة المرسّخة .

تعليقة 1 :

أن نعتبر نوعاً من الدور وجود السلطة التربوية في مبدأ ونهاية النشاط التربوي ، يعني أننا نجهل كون السلطة التربوية التي يتمتع بها النشاط التربوي لا تكسر ، في سياق عملية التأصيل ، (السير وتعاقب الأجيال) الدور الذي قد يصيب النشاط التربوي بغياب السلطة التربوية ، إلا لتسجن أكثر فأكثر أولئك الذين يتلقون العمل التربوي ، حاصرة هكذا إمكانية مزاولته في دائرة المركزية الأتنية (الخاصة بجماعة أو طبقة معينة) وقد نجد مثلاً مبيناً عن هذه المفارقة في الدور الذي يميز العلاقة بين العمادة والتثبيت (سر الميرون) : إذ يفترض أن يُثبّت الإجهار بالإيمان في سن الرشد ، بمفعول رجعي ، الالتزام الذي ينتج عن العمادة ، هذه العمادة التي تُستتبع عادة بتربية تقود بالضرورة إلى مثل هذا الإجهار الإيماني . فهكذا بقدر ما يتحقق العمل التربوي ينتج أكثر فأكثر الشروط الموضوعية الضرورية للغفلة عن التعسف الثقافي ، أي بحيثيات التجربة الذاتية التي تجعل التعسف الثقافي ضرورياً أي « طبيعياً » . فقبل أن يتفكّر المرء بثقافته يكون قد تشرب معاييرها ، وكذلك لا تنطلق الأسئلة التي يطرحها مشككاً بمبادىء تربيته إلا من هذه التربية نفسها .

وبهذا الصدد ليست أسطورة ديكارت حول وجود عقل فطري أي

ثقافة طبيعة أو طبيعة مثقفة تسبق التربية وهي موهوم ذو مفعول ارتجاعي لا تخلو منه التربية بوصفها فرضاً تعسفياً قادراً على فرض الغفلة عن التعسف ، إلا حلاً سحرياً آخر لكسر دائرة السلطة التربوية المغلقة : « بما أننا جميعاً كنا أطفالاً قبل أن نصبح راشدين وخضعنا طويلاً لرغباتنا ولمربينا ، وبما أننا غالباً ما لم نجد الرأي الأفضل في نصح هذين المرجعين ، فمن المستحيل أن تبلغ أحكامنا الصلابة والصفاء اللذين كانت لتبلغهما لو أننا استخدمنا عقلنا استخداماً كاملاً منذ ولادتنا ولم نتبع إلا إياه » . وهكذا لا نتفلت من دور العمادة وحتمية مفعولها التثبتي إلا لنقع في أسطورة « الولادة الثانية » التي تندس في الفلسفة لتنسخ موهوماً استعلائياً يقوم على استرجاع فكر خال من أي ـ لا متفكر ـ به ، مكتفياً في مهمته هذه بالتفكّر وحده .

3.2.1 ــ بوصفه عملاً ترسيخياً طويل الأجل يؤدي أكثر فأكثر إلى الغفلة عن التعسف المزدوج الذي يطبع النشاط التربوي ، أي إلى الاعتراف بالسلطة التربوية وبشرعية ما تنتجه ، يتيح العمل التربوي في كل متكامل شرعية المنتوج والحاجة الشرعية إليه ـ منتوج شرعي ـ وذلك بإنتاجه للمستهلك الشرعي أي المحكوم بالمواصفات الاجتماعية للمنتوج الشرعي المؤهل لكي يُستهلك ضمن صيغ شرعية .

تعليقة 1 :

وحده العمل التربوي يبقى قادراً على كسر الدائرة التي تسجننا عندما نغفل عن كون الحاجة الثقافية هي حاجة يجري تثقيفها ، أي عندما نفصلها عن الشروط الاجتماعية الخاصة بإنتاجها ، مثلاً

السلوك الـذي يولّـد ممارسـات دينية أو فنيّـة ، مثل المـواظبـة على الذهاب إلى الكنيسة أو المتحف هو من نتاج السلطة التربوية العائلية (وبصورة ثانوية المؤسسة ، الكنيسة أو المدرسة) هذا السلوك الذي يكسـر ، في سياق سيـرة ذاتية معيّنـة ، دائرة « الحـاجـة الثقـافيـة » المغلقة وذلك بالتركيز على أهمية الأشياء المتعلقة بالخلاص الديني أو بالثقافة وبإنتاج الحاجة إليها بمجرد فرض استهلاكها . وانـطلاقاً من أن شرط وجود حاجة إلى المتحف أو الكنيسة هو الـذهاب إلى المتحف أو الكنيسة وأن المواظبة على الذهاب يفترض الحاجة إليه يتضح أنـه لكسـر هـذه الـدائـرة بـأول دخـول إلى الكنيسـة أو إلى المسـرح ، لا بد من وجـود استعداد مسبق للذهـاب إليهمـا ، وهـو لا يمكن أن يكون ، إلا في حال وجود معجزة القدر ، إلا استعداداً عائلياً للذهاب استمر فترة كافيـة لإنتاج استعـداد ، دائم للذهاب . وكذلك في إطار الدين والفن تقـود الغفلة عن « أصل السلوك » إلى مـوهوم ديكـارت بما لـه من صيغة خـاصة : وهـو أسطورة التـطبـع الفطري الذي يبرز من خلال الطابع الزجري للتأهيل ، أو يبرز دفعة منـذ الولادة محـولاً إلى خيارات حرة، تنبع من اختيـار متأصـل ، المحددات التي تُنتج الخيـارات المحددة وفي آن الغفلة عن أواليـة تشكل هذه المحددات .

تعليقـة 2 :

عندما لا نلحظ أن العمل التربوي ينتج المنتوج الشرعي بصفته هذه ، أي كشيء قابل لأن يستهلك مادياً أو رمزياً (أي لكي يحترم ويستحسن ، ويعبد ، ويوقّر) إضافة إلى ما يتلازم معه من ميـل إلى استهلاك هذا الشيء مـادياً أو رمـزياً ، فـإننا ننزلـق إلى طرح أسئلة لا نهـاية لهـا حول أيهمـا أسبق الاحتـرام أم المحتـرم ، العبـادة أم

المعبود ، الاستحسان أم المستحسن . . . أي إلى الترجّح بين بذل الجهد ، من خلال الخصائص التي لا تنفك عن الشيء لانتزاع الاستعداد لاستهلاكه أو بذل الجهد لرد خصائص هذا الشيء إلى ما يكتسبه من استعداد المستهلك وموقفه تجاهه .

والواقع هو أن العمل التربوي ينتج فاعلين /عملاء مزودين بالاستعداد المناسب ، وهم لذلك لا يستطيعون تطبيقه إلا على بعض الأشياء ، أي تلك التي تبدو لهم بما هم عملاء ، ينتجون العمل التربوي ، أشياء تتطلب أو تستلزم الاستعداد المناسب .

3.2.2 ــ بوصفه عملاً ترسيخياً طويل الأجل يؤدي أكثر فأكثر إلى الغفلة عن التعسف المزدوج الذي يطبع النشاط التربوي ، يقوم العمل التربوي بعملية إخفاء تشتد بالتلازم مع اكتماله ، وتطال حقيقة التطبع التربوي الموضوعية أي كونه استبطاناً للمبادىء المرتبطة بنموذج ثقافي تعسفي يكتمل بقدر ما يكون العمل الترسيخي مكتملاً .

تعليقة :

من هنا نفهم لماذا يميل دائماً التعريف الاجتماعي للامتياز إلى جعل « الطبيعي » مرجعاً له ، أي إلى هذا النوع من الممارسة الذي يفترض درجة معيّنة من إتقان العمل التربوي ، تؤدي إلى الغفلة عن تعسف النشاط التربوي المزدوج الذي هو من نتاجه ، لا بل أيضاً عن كل ما يدين به لإنجاز العمل التربوي (مثلاً L'arètè اليوناني ، حبور « الرجل الشريف » Sarr ، فارس القبيلة أو الصفة الأكاديمية المناقضة للأكاديمية التي تميز « الماندران » الصيني) .

3.2.2.1 ــ بوصفه عملاً ترسيخياً طويل الأجل ، يؤدي

أكثـر فأكثـر إلى الغفلة عن التعسف المزدوج ، الـذي يـطبـع النشـاط التـربـوي ، أي بين أشيـاء أخـرى ، إلى الغفلة عن التحـديد المنشيء للنمـوذج التعسفي الذي يُـرسِّخـه ، ينتـج العمل التربوي أكثر فأكثر الغفلة عن الحدود الأخلاقية والثقافية التي لا تنفـك عن استبطان هـذا التحديـد (المركـزية الأثنيـة الأخلاقية والمنطقية) .

تعليقـة :

وهذا يعني أن العمل التربوي الذي ينتج التـطبع التـربوي كنسق من الرواشم الفكرية والإدراكية والتقييمية والعملية ينتج الغفلة عن القيود التي يستتبعها هذا النسق ، بصـورة تضيف إلى فعاليـة ما ينتجـه من بـرمجة أخـلاقية ومنـطقية الغفلة عن القيـود التي لا تنفك عن هـذه البرمجة ، وهي غفلة تتفاوت بتفاوت درجة إنجازية العمل التربوي : لم يكن ممكناً أن يظل الفـاعلون الذين ينتجهم العمـل التربـوي ، أسيري القيود التي يفرضها التعسف التربوي على فكرهم وممارستهم لو لم يعيشوا ، منغلقين داخل سجنهم بفعل الانضباطالذاتي والرقابة الذاتية (اللذين يصبحان لاوعيين بقدر مـا تستبطن مبـادئهما) على فكرهم وممارستهم في ظل وهم الحرية والشمولية .

3.2.2.1.1 ـــ ضمن تشكيلة اجتماعية محددة ، يتوصَّل العمـل التربـوي ، الذي ينجـز من خلالـه النشـاط التـربـوي الغالب ، إلى فرض شرعية الثقافة الغالبة ، بقدر ما يصل إلى درجة عالية من الإنجازية ، أي أنه يتوصل أكثر فأكثر إلى فرض الغفلة عن التعسف الغالب ، على المتلقِّين الشرعيين للنشاط التربوي ، لا بل أيضاً على عناصر الجماعات والطبقات المغلوبة (الأيديولوجية الغالبة ، أيديولـوجية الثقـافة الشـرعية بـوصفها

تمثل دون غيرها الثقافة الأصيلة أي الثقافة الشمولية) .

3.2.2.1.2 ــ في تشكيلة اجتماعية معيّنة يضطلع العمل التربوي الذي يُنجز من خلاله النشاط التربوي المهيمن ، بوظيفة الحفاظ على النظام ، أي بمعاودة إنتاج موازين القوى بين الجماعات والطبقات ، وذلك كونه يميل ، من خلال الترسيخ أو العزل إلى فرض الاعتراف بشرعية الثقافة الغالبة على عناصر الجماعات أو الطبقات المغلوبة أو إلى دفعهم بدرجات متفاوتة إلى استبطان تقاليد انضباطية ورقابية لا تخدم أبداً مصالح الجماعات أو الطبقات الغالبة ، أي مصالحها المادية أو الرمزية ، بقدر ما تخدمها عندما تتحول إلى انضباط ذاتي ورقابة ذاتية ، .

3.2.2.1.3 ــ ضمن تشكيلة اجتماعية معيّنة ، فإن العمل التربوي ، الذي يُنجز من خلاله النشاط التربوي الغالب والذي يفرض على عناصر الجماعات أو الطبقات المغلوبة ، الاعتراف بشرعية الثقافة الغالبة ، من هذه الحيثية بالذات ، يميل إلى أن يفرض على هؤلاء ، من خلال الترسيخ أو العزل ، نزع الشرعية عن نموذج تعسفهم الثقافي .

تعليقة :

بعكس ما يتصورّه الذين يفقرون مفهوم العنف الرمزي ، الذي تمارسه طبقة معيّنة تجاه طبقة أخرى ، من خلال التربية (تصور شائع ، بشكل مفارق ، وسط هؤلاء الذين ينتقدون السيطرة الأيديولوجية بما هي تلقين بالقوة أو الذين يتباكون معترضين على إخضاع الأولاد من « الأوساط الشعبية » لثقافة لم تُعد لهم) ، فإنّ

النشاط التربوي الغالب لا يُرسِّخ المعلومات التي تكوّن الثقافة الغالبة (لسبب وحيد وهو أن للعمل التربوي إنتاجية مخصوصة وديمومة معيّنة تتناقضان بقدر ما يتوجه إلى جماعات أو طبقات متدنّية في السّلم الاجتماعي) بقدر ما يرسخ شرعية الثقافة الغالبة كأمر واقع ، مثلاً عندما يدفع الأشخاص المستبعدين أو غير المعترف بهم كمتلقين شرعيين (إما قبل التربية المدرسية كما هي الحال في معظم المجتمعات ، وإما خلال الدراسة) إلى استبطان شرعية عزلهم ، أو عندمايحصل على اعتراف الذين يُقصيهم إلى مؤسسات تعليمية من الدرجة الثانية، بدونية هذه المؤسسات ودونية الذين يتلقّون الدراسة فيها، أو أيضاً عندما يُرسّخ، من خلال الإخضاع إلى الانضباط المدرسي والانتماء إلى التراتبية الثقافية ، استعداداً ، قابلاً للانتشار والتعميم ، لاحترام الانضباط والمراتبية الاجتماعية ؛ وخلاصة القول إن من شأن فرض الاعتراف بالثقافة الغالبة كثقافة شرعية وبالتالي الاعتراف بلا شرعية نموذج التعسف الثقافي الخاص بالجماعات والطبقات المغلوبة أن يؤدي أساساً إلى العزل ، وهو عزل يبلغ ذروته حين يتموّه بلباس العزل الذاتي . إذن، فكل شيء يجري هنا وكأنّ المدة الشرعية اللازمة للعمل التربوي الموجَّه إلى الجماعات أو الطبقات المغلوبة ، تحدد موضوعياً بالزمن الضروري والكافي لكي يكتسب العزل كل ما له من قوة رمزية ، أي كي يبدو للذين يمارس عليهم كأنه عقاب يُنزل بهم لعدم أهليتهم الثقافية ، وكي يمنع أي شخص من تجاهل قانون الثقافة الشرعية : فمن مفاعيل التعليم الإجباري التي لا تُلحظ عادة ، أن يرغم الطبقات المغلوبة على الاعتراف بالمعرفة وحسن التصرف الشرعيّين (مثلاً في مجال القانون والطب والتقنية والترفيه والفن) ، مؤدياً هكذا إلى التبخيس بالمعرفة وحسن

التصرف اللذين تمتلكانهما فعلياً (العرف ، الطب الشعبي ، تقنيات الحرف ، لغات وفنون شعبية أو أيضاً كل ما كانت تنقله إلينا « هروب الساحرة والراعي من المدرسة » ، على حد قول ميشله (Michelet) مؤمناً هكذا سوقاً للمنتجات المادية والرمزية الخاصة التي تحتكر الطبقات الغالبة وسائل إنتاجها (بدءاً من التعليم العالي) (مثلاً : الفحص الطبي ، الاستشارة القانونية ، الصناعة الثقافية . . .) .

3.3 ــ نظراً لأن العمل التربوي هو بمثابة أوالية غير مرتدة تنتج ، خلال المدة الضرورية للترسيخ ، استعداداً لا ارتداد عنه ، أي استعداداً لا يمكن قمعه أو تحويله إلا من خلال أوالية غير مرتدة تنتج بدورها استعداداً جديداً لا ارتداد عنه ، فإن النشاط التربوي الابتدائي الذي ينجز من خلال عمل تربوي لا سابق له (عمل تربوي ابتدائي) ينتج تطبّعاً ابتدائياً يميز جماعة أو طبقة معيّنة ، ويُصبح بمثابة مبدأ يتشكل على أساسه أي تطبّع لاحق .

تعليقة :

بشيء من « الخُبث » نورد هنا ما قاله هوسرل Husserl كاشفاً ما للتأصيل الأمبيريقي للوعي من طابع بديهي : « لقد تربيت كألماني وليس كصيني ، ولكن أيضاً كمديني من مدينة صغيرة ، في إطار عائلي ومدرسي بورجوازي صغير ، وليس كنبيل ريفي مالك عقاري كبير نشأ في مدرسة الضباط «Ecole de Cadets» ثم يلحظ أنه إذا كنا نستطيع دائماً أن نحصل على علوم ثقافة أخرى أو حتى أن نعيد تربيتنا بصورة تتلاءم مع هذه الثقافة (مثلاً نحاول أن نتعلم سلسلة المقررات التي تعطى في مدرسة الضباط أو أن نعيد تربيتنا على

الطريقة الصينية) ، » فإن امتلاك ما هو صيني بكل معنى الكلمة يبقى مستحيلاً ، وهكذا أيضاً امتلاك نمط اليونكر Yunker بمعناه الكامل وكينونته العيانية .

3.3.1 ـ تبقى درجة الإنتاجية المخصوصة بأي عمل تربوي عدا العمل التربوي الابتدائي مرتبطة بالمسافة التي تفصل التطبّع الذي يميل هذا العمل إلى ترسيخه (أي نموذج التعسف الثقافي المفروض) ، عن التطبع الذي رسّخته الأعمال التربوية السابقة ، وبنهاية المطاف بالعمل التربوي الابتدائي (أي التعسف الثقافي الأصل) .

تعليقة 1 :

يرتبط نجاح أية تربية مدرسية أو إجمالاً نجاح أي عمل تربوي ثانوي ، أساساً ، بالتربية الابتدائية التي تسبقهما ، وخاصة عندما ترفض المدرسة هذه الأولوية في إطار أيديولوجيتها وممارستها ، مصورة التاريخ المدرسي وكأنه تاريخ بلا قبتاريخ . ونحن نعلم أن ما يؤدي إليه التأهيل الذي لا ينفصل عن الحياة اليومية ويتم خاصة من خلال امتلاك اللغة الأم ، أو استخدام مفردات وعلاقات القرابة هو تشكل نوع من الاستعدادات المنطقية التي يمكن التحكم بها على صعيد الممارسة ، ولما كانت الاستعدادات تختلف من حيث التعقيد ودرجة الصياغة الرمزية من جماعة إلى أخرى أو من طبقة إلى أخرى ، فإنها تُهيّىء ، بصورة متفاوتة ، للتحكم الرمزي بالعمليات الضرورية للاحتجاج الرياضي أو لفك رموز أي عمل فني .

تعليقة 2 :

وهنا نلحظ ما سوف ينطوي عليه من سذاجة أي طرح لمشكلة

تفاوت الفعالية بين مرجعيات العنف الرمزي (مثلاً العائلة ، المدرسة ، وسائل الاتصال الحديثة) حين يتّبع « آراء الكهنة الذين يقدسون المدرسة الكُلِّية القدرة أو الأنبياء الذين يمجّدون سطوة وسائل الإعلام » ، ولا يأخذ بالاعتبار الاتجاه غير القابل للارتداد الذي يطبع الأوالية التدريبية ويجعل التطبع الذي يتم في إطار العائلة ، بمثابة مبدأ يحكم عملية استقبال واستيعاب ما تنتجه الصناعة الثقافية من رسائل ثقافية علمية أو نصف علمية .

3.3.1.1 ــ يتميز أي نمط ترسيخي (في لحاظ القضية 3.3.1) من حيث الموقع الذي يحتله بين (1) نمط الترسيخ الهادف إلى إحلال تطبع معين مكان تطبع آخر (هدي / تحويل) و (2) نمط الترسيخ الهادف ببساطة إلى تثبيت التطبع الابتدائي (رعاية أو تدعيم) .

تعليقة :

يكمن جوهر الأعمال التربوية الثانوية التي تهدف إلى هداية جذرية (تغيير جذري) في اضطرارها إلى توفير شروط اجتماعية لتوجيه ممارستها ضد « الإنسان البائد » ولتوليد التطبع الجديد انطلاقاً من العدم . لنلحظ مثلاً هذا الميل إلى الشكلانية التربوية ، أي إلى إظهار تعسف الترسيخ التربوي كتعسف للتعسف ، أو بصورة عامة إلى فرض القاعدة لمجرد فرضها ، وهو يعتبر من أهم مميزات نمط الترسيخ الخاص بالعمل التربوي الذي يتخذ طابع التحويل والهداية . مثلاً التمرّس على التقوى وإماتة النفس ، « بلّدوا أذهانكم »، « التدريب العسكري » ، وفي هذا المقام تكشف لنا المؤسسات الكلية (الثكنة ، الدير ، السجن ، المصح أو المدرسة

الداخلية) بوضوح ، تقنيات محو الثقافة وإعادة التثقيف التي يلجأ إليها أي عمل تربوي يهدف إلى إحداث تطبّع يشبه ذاك الذي تنتجه التربية الابتدائية ، رغم أنه يتعامل هنا مع تطبع موجود أصلاً ، وفي الطرف المقابل تمثل المؤسسات التقليدية الخاصة بالفتيات حالة نموذجية من المؤسسات التربوية التي رغم أنها لا تتوجه ، بحكم آليات الاصطفاء والاصطفاء الذاتي إلاّ إلى عملاء متطبعين أصلاً بصورة لا تختلف إلا قليلاً عما يخضعون له من تطبيع تدّعي بشيء من التفاخر تأمين تأهيلٍ فعال ، مثلاً (E.N.A) .

ولئن كانت الطبقات المسيطرة توكل تربية أولادها الابتدائية إلى أشخاص من الطبقات الدنيا ، فإن المؤسسات التعليمية المخصصة لهم كانت تتصف بجميع مميزات المؤسسة السلطوية الكليانية ، وذلك لأنه كان لا بد في هذه الحال من إعادة تربية حقيقية (مثلاً مدارس اليسوعيين الداخلية أو دُور التربية الألمانية والروسية في القرن التاسع عشر) .

3.3.1.2 ـ حيث إنَّ التطبيع الابتدائي الذي يُرسّخه عمل تربوي ابتدائي يعتبر بمثابة المبدأ الضروري لأي تطبيع لاحق ، فإن إنتاجية أي عمل ابتدائي ثانوي تقاس في هذا اللحاظ ، بدرجة تنظيم الوسائل الضرورية لإنجاز العمل التربوي (نمط الترسيخ) بشكل يتناسب موضوعياً مع المسافة التي تفصل التطبيع المرتجى ترسيخه عن التطبيع الناتج عن الأعمال التربوية السابقة .

تعليقة :

تزيد إنتاجية العمل التربوي الثانوي ، أخذاً بالاعتبار درجة

امتلاك من ترسل إليهم الرسالة التربوية للرمز الخاص بهذه الرسالة ، بقدر ما ينتج هذا العمل بصورة أكمل الشروط الاجتماعية الضرورية للاتصال من خلال تنظيم منهجي لتدريب يهدف إلى تأمين استيعاب سريع لرموز الإرسال ، وبالتالي إلى ترسيخ سريع للتطبيع .

3.3.1.3 ــ يقاس ما لنمط ترسيخي من طابع تقليدي بدرجة ما يبلغه موضوعياً من تنظيم بالنسبة لعلاقته بجمهور محدد من المتلقين الشرعيين ، أي بمدى ارتباط نجاح العمل التربوي الثانوي بتوفر التطبّع المناسب لدى المرسل إليهم (أي الجبِلّة التربوية والرأسمال الثقافي الخاصان بالجماعات والطبقات التي يُعاد إنتاج نموذج تعسفها الثقافي) .

3.3.1.3.1 ــ لما كان نمط الفرض الغالب ضمن تشكيلة اجتماعية معيّنة يميل إلى تلبية مصالح الطبقات الغالبة ، أي المرسل إليهم الشرعيين ، فإن الإنتاجية الفارقية الخاصة بالعمل التربوي الغالب والمتفاوتة من جماعة إلى أخرى (أو من طبقة إلى أخرى) تتأثر بالمسافة الفاصلة بين التطبع الابتدائي الذي يرسخه العمل التربوي الابتدائي وسط مختلف الجماعات والطبقات والتطبع الذي يرسخه العمل التربوي الغالب (أي بالدرجة الحديّة التي تتحول الثقافة أو المثاقفة في حال تجاوزهما لها إلى إعادة تثقيف أو تدمير للثقافة) .

3.3.2 ــ حيث إن (1) تفسير وصياغة المبادىء السارية المفعول في نطاق ممارسة معيّنة ، أي الخبرُ الذي يتيح التحكم الرمزي بهذه الممارسة ، يعقبان بالضرورة ، منطقياً وزمنياً ، امتلاك الخُبر العملي الذي يسمح بالتحكم بها ، أي

لأن الخُبر الرمزي لا يكون أبداً متأصلاً بذاته .

وحيث إن (2) الخبر الرمزي لا يختزل إلى ما ينتج عنه من خُبر عملي رغم ما يضيف إليه من آثار مخصوصة يمكننا القول : (1) إنَّ كل عمل تربوي ثانوي ينتج ممارسات ثانوية لا تختزل إلى الممارسات الابتدائية التي يؤمِّن التحكم بها رمزياً ، (2) وأنّ الخُبر الثانوي الذي ينتجه يفترض وجود خبر سابق عليه يكون أقرب إلى الخُبر البسيط الذي يتيح التحكم بالممارسات بقدر ما يمارس في إطار السيرة الذاتية .

تعليقة :

يُرسِّخ تعليم القواعد (الصرف والنحو) قواعد جديدة تولِّد ممارسات ألسنية ، إذ أنَّ على التلميذ هنا أن يمتلك على مستوى الممارسة ، المبادىء التي يتعلم كيف يخضعها للضوابط المنطقية (مثلاً تصريف الأفعال ، الإعراب ، تركيب الجمل . . .) ، ولكنه عندما يمتلك القدرة على الترميز الذهني يقوم بهذه الممارسات بصورة أوعى وأكثر انتظاماً . (راجع بياجه Piaget وفيغوتسكي Vygotsky) وتشبه هذه الأوالية على مستوى السيرة الذاتية تلك التي يتحوّل من خلالها العرف أو القانون التقليدي إلى قانون عقلاني ، أي إلى قانون مرمّز انطلاقاً من مبادىء صريحة معلنة ، (راجع تحليل ڤيبر لخصائص أواليات العقلنة في ميادين الدين والفن والنظرية السياسية . . .) . وقد رأينا أيضاً في إطار هذا المنطق أنَّ نجاح النبي في عملية الفرض الرمزي يبقى رهن قدرته على تبيان وتنسيق المبادىء التي تكون أصلاً سائدة لدى الجماعة التي يخاطبها .

3.3.2.1 ــ يتميّز نمط الترسيخ أي نسق الوسائل الضرورية لاستيعاب نموذج التعسف التربوي ، (بلحاظ القضية 3.3.2) بالموقع الذي يحتله ((1) نمط الترسيخ الذي يؤمّن التطبّع من خلال ترسيخ لا واعٍ لمبادىء لا تبرز إلا على صعيد الممارسة المفروضة (للخُبر التربوي الضمني) ؛ (2) نمط الترسيخ الذي يؤمّن التطبيع من خلال ترسيخ منتظم منهجياً لمبادىء مصاغه أو حتى مُقَولبة قانونياً (التربية ذات الصّيغ المعلنة) .

تعليقة :

من السخف أن نعتقد أنه بإمكاننا أن نرتّب هذين النمطين المتضادين من الترسيخ بحسب إنتاجيتهما ، ذلك أنه لا يمكننا تحديد هذه الفعالية قياساً إلى ديمومة التطبع المُنتج أو إلى قابليته للانتشار بمعزل عن المضمون المرسّخ وعن الوظائف التي يضطلع بها العمل التربوي ضمن تشكيلة اجتماعية معيّنة ؛ إذن ، فالتربية الضمنية تبقى ، دون أدنى شك ، الأفعل في مجال نقل المعارف التقليدية المجملة أو الكلية (تعليم حسن التصرف والمهارة اليدوية) ، كونها تتطلب من المتدرب أو صبي الحرفة التوحد مع شخصية المعلم الكلية ، لما يملكه من خُبر ، وذلك من خلال خضوع حقيقي يستبعد أي تحليل لمعايير التصرف النموذجي . ولئن كانت التربية الضمنية متدنية الفعالية عندما تنطبق على أشخاص لا يمتلكون ما تفرضه من خبرة مكتسبة ، فإنها تصبح ذات مردودية عالية بالنسبة للطبقات الغالبة ، وذلك لأن العمل التربوي الخاص بها يُمارس ضمن نسق من النشاطات التربوية الخاضعة للنشاط التربوي الغالب ، مسهماً هكذا بمعاودة إنتاج الثقافة وبالتالي بمعاودة الإنتاج

الاجتماعية من خلال تأمينها لأصحاب الخُبرة المسبقة ما يلزم لاحتكار هذه الخبرة .

3.3.2.2 ـ حيث إن من مفاعيل أي عمل تربوي ثانوي أن ينتج ممارسات لا يمكن اختزالها إلى تلك التي يؤمن هو نفسه القدرة على التحكم بها رمزياً ، فإن إنتاجيته تقاس ، بدرجة انتظام نسق الوسائل الضرورية لإنجاز العمل التربوي (نمط الترسيخ) ، من الناحية الموضوعية ، ليتمكن من خلال ترسيخه المعلن لمبادىء مرمّزة ومصاغة شكلياً ، تأمين صيغ شكلية لقابلية التطبع على الانتشار .

3.3.2.3 ـ تقاس درجة ارتباط نمط الترسيخ بالمنحى التقليدي ، بمدى اقتصار الوسائل الضرورية لإنجاز العمل التربوي على الممارسات التي تعبّر عن التطبّع المنوي إعادة إنتاجه والتي ، تميل بمجرد أن تنجز لمرات عدة من قبل عملاء مخوّلين بالصلاحية التربوية ، إلى معاودة إنتاجٍ مباشرة لنوع من التطبيع يتحدد بالقابلية على الانتشار في إطار الممارسة العملية .

تعليقة :

يكون العمل التربوي تقليدياً (1) بقدر ما يفتقد إلى حدود واضحة تُعيّنه كممارسة مخصوصة ومستقلة (2) وبقدر ما يمارس من جانب مرجعيات ذات وظائف كلية وغير متخصصة ، أي ما يختزل إلى أوالية تدجين ، حيث يبث المعلم بصورة لا واعية من خلال سلوكه النموذجي مبادىء لا يتحكم بها بوعيه إلى شخص يستوعبها هو بدوره بصورة لا واعية .

فالجماعة في المجتمعات التقليدية ، وربما أيضاً المحيط عامة ، ومن حيث إنها توفر ضرورات الحياة المادية ، قد تمارس نشاطاً تربوياً مغفلاً وغير محصور ، أي نشاطاً لا يتولاه أشخاص مختصون ولا يتم في فترات محددة . (مثلاً : التطبع المسيحي في القرون الوسطى من خلال الروزنامة بما هي كتاب تعاليم ، أو من خلال تنظيم المجال اليومي أو الأشياء الرمزية لتصبح بمثابة كتاب صلاة) .

3.3.2.3.1 ـ ضمن تشكيلة اجتماعية معيّنة ، يتمتع العمل التربوي الذي يطال عناصر الجماعات أو الطبقات المختلفة بقدرة على الانتشار من خلال سبل الممارسة العملية بقدر ما تكون هذه الجماعات أو الطبقات مرغمة نظراً لأحوالها المادية من المعاش ، لمواجهة طوارىء الحياة العملية المُلحّة ، وهو ما يعيق تكوّن أو نمو ملكة التحكم الرمزي بالممارسة العملية .

تعليقة :

إذا قبلنا أن العمل التربوي يقترب أكثر من التربية الصريحة بقدر ما يلجأ إلى الصيغ الواضحة الظاهرية (المحرّرة) وإلى التصنيف المفهومي ، نلحظ أن العمل التربوي الابتدائي يمهد بصورة أفضل للأعمال التربوية الثانوية ذات الصيغ الصريحة بقدر ما تسمح ظروف الحياة المادية للجماعة أو للطبقة التي تمارس هذه الأعمال في إطارها بمزيد من التريّث تجاه الممارسة ، أي بأن « تعطل » بوسائل مخيالية أو تفكّرية مفعول المتطلبات الحياتية الملحة التي تفرض على الطبقات المغلوبة اتخاذ تدابير براغماتية .

هـذا ، خاصـة وأن الأشخـاص المـوكلين بـالعمـل التـربـوي الابتدائي لا يخضعون إلا بشكل متفاوت لعمل تربوي ثانوي يؤهلهم للتحكم الرمزي ، وهم ، تبعاً لذلك ، لا ينجحون إلا بصورة متفاوتة جداً في توجيـه العمل التـربوي الابتـدائي ليحقق ما يتـطلبه العمـل التربوي الثانوي من خبرة عملية في مجال صياغـة المفاهيم البيـانية واستخـدام الصيغ اللغـوية المحـررة . (مثلاً التـواصل بين العمـل التربوي العائلي والعمل التربوي المدرسي في عائلات المعلمين أو المثقفين) .

3.3.3 ــ يميل العمل التـربوي الغـالب ، انطلاقـاً من التفويض الذي يتمتع به ، إلى التخلي عن الترسيخ الصـريح للمقدمات التي تعتبر شرطاً لتوفّر إنتاجيته المخصوصة ، بقدر ما يكتسب المتلقون الشرعيون الخبرة اللازمة للتحكم بنموذج التعسـف الثقافي الغالب ، أي أن جزءاً كبيراً ممـا يخوّل هـذا العمل بترسيخه (رأسمال وجبّلة) يكون في الأصل مرسّخاً من قبل العمل التربوي الابتدائي الخاص بالجماعات أو الطبقات الغالبة .

3.3.3.1 ــ ضمن تشكيلة اجتماعية معيّنة ، حيث يُخضِع نمـوذج التعسـف التـربـوي الخبـرة العمليـة للتحكم الـرمـزي بالممارسة العملية ، سواء في إطار الممارسة التربوية أو بالنسبة لمجمل الممارسات الاجتماعية ، يميل العمل التربوي الغالب إلى التخلّي عن التـرسيـخ الصـريـح للمبـادىء التي تسمـح بالتحكم الرمزي ، بقدر مـا يكون التحكم العملي بـالمبادىء التي تتيح التحكم الرمـزي بالممـارسات العمليـة مرسخـاً من قَبل ، في أذهان المرسل إليهم الشرعيين ، وذلك من جـانب

العمل التربوي الابتدائي الخاص بالجماعات أو الطبقات الغالبة .

تعليقة :

على عكس ما توحي به بعض النظريات النفسحواسية التي تعتبر تطور الذكاء بمثابة أوالية شاملة تقوم بتحويل أحادي الاتجاه للتحكم الإحساسي المحرّك إلى تحكم رمزي ، فإن الأعمال التربوية الابتدائية الخاصة بالجماعات أو الطبقات المختلفة تنتج أنساقاً من الاستعدادات الأولية ، تتفاوت من ، حيث إنها درجات متفاوتة لترجمة ممارسة معيّنة ، لا بل أيضاً أنماطاً من الخُبْر العملي تؤمّن استعدادات متفاوتة لاكتساب نمط من التحكم الرمزي يخصّه التعسف التربوي الغالب بمرتبة مميزة . وهكذا فإن الخبر العملي لا يؤهل على مستوى استخدام الأشياء والعلاقة بالكلمات الملازمة لها لعملية التحكم العلمي بقواعد التعبير الأدبي ، بقدر ما يحقق هذا الأمر الخُبر العملي الذي يُعنى باستخدام أو (بالتلاعب) الكلمات أو بالعلاقة بالكلمات والأشياء التي تتيح إعطاء الأولوية لاستخدام الكلمات عملياً (أو التلاعب بها) والمفارق هو أن يتمكن العمل التربوي الثانوي الموكل أساساً بترسيخ الخبر اللغوي ، إضافة إلى علاقة معيّنة باللغة ، من الاعتماد على التربية الضمنية عندما يكون المرسل إليهم الشرعيون من بين الأشخاص الذين أكسبهم العمل التربوي الابتدائي خبراً عملياً ذا طبيعة لغوية عالية ،وذلك لأنه باستطاعته أن يستند إلى تطبع ينطوي على استعداد عملي لاستخدام اللغة انطلاقاً من علاقة أدبية باللغة ، (مثلاً التجاذب البنيوي بين تدريس الإنسانيات والتربية الابتدائية البورجوازية) . وفي المقابل نرى ، في إطار العمل التربوي الثانوي الذي يهدف ظاهراً إلى

ترسيخ الخبر العملي في ميدان التقنيات اليدوية (مثلاً تعليم التقانة في مؤسسات التعليم المهني) أن مجرد تبيان المبادىء التقنيـة التي يتحكم بها عملياً الأولاد من ذوي الجذور الشعبية يكفي لرمي الطرق الخبرية والمهارات اليدوية في سلة « الحرتقة » غير الشرعية ، كما يحول التعليم العام لغتهم إلى لغة أو إلى رطانة لغوية . وإننا لنجد هنا أثراً من أهم آثار الخطاب العلمي الذي يضع حاجزاً منيعاً بين صاحب المعرفة بالمبادىء (المهندس) وصاحب الخُبر (التقني) .

3.3.3.2 ــ حيث إن العمل التربوي الثانوي الذي يلجأ إلى نمط تقليدي من الترسيخ (في لحاظ القضيتين 3.3.1.3 و 3.3.2.3) يتمتع في إطار التشكيلة الاجتماعية المحددة في 3.3.3.1 بإنتاجية خاصة تنخفض بقدر ما يطال جماعات أو طبقات تمارس عملاً تربوياً ابتدائياً مختلفاً عن العمل التربوي الابتدائي الذي يُرسِّخ ، بين أشياء أخرى خبراً عملياً ذا طبيعة لغوية غالبة ، فإنه يتجه في إطار ممارسته ومن خلالها إلى الحد من متلقنيه المحتملين مسرعاً إلى استبعاد الجماعات أو الطبقات التي تفتقر إلى الرأسمال أو الجبِّلة اللذين يبقى وجودهما ضرورياً بالنسبة للنمط الترسيخي الذي يعتمده .

3.3.3.3 ــ حيث إنه من الممكن أن يضطلع العمل التربوي الثانوي الغالب الذي يتحدد ، عندما يلجأ إلى نمط تقليدي من الترسيخ لا ينتج بصورة كاملة لوازم إنتاجيته ، بوظيفته كعامل يحد من النجاح (عامل رسوب في الامتحانات) ، دون اللجوء إلا إلى الاستنكاف أو الامتناع ، فإنه يميل إلى الحد من المتلقنين (المرسل إليهم)

المحتملين ، أي إلى جعل المرسل إليهم بحكم الأمر الواقع مرسل إليهم شرعيين ومدة الترسيخ الذي تخضع له عملياً الجماعات والطبقات مدةً شرعيةً للترسيخ .

تعليقة :

لئن كان النشاط التربوي الغالب يفترض تحديد المتلقين (المرسل إليهم) الشرعيين ، فإن عملية العزل غالباً ما تتم من خلال أواليات خارجة عن مناط مرجعية العمل التربوي ، أي من خلال أواليات اقتصادية أو أحكام عرفية أو قانونية ، (مثلاً Numerus Clauses كتحديد سلطوي للمتلقين على أساس معايير أتنية أو معايير أخرى . . .) . وحين يتوصل النشاط التربوي إلى إقصاء بعض فئات المتلقين بمجرد الاعتماد على فعالية نمط الترسيخ المخصوص بعمله التربوي ، فإنه يحجب أفضل من أي تعسف آخر ، تحديد جمهوره كأمر واقع ، فارضاً هكذا بمهارة شرعية منتوجاته ومراتبيته . من هنا يمكننا القول إن المتحف الذي يحدد روّاده ويشرعن مستواهم الاجتماعي معتمداً فقط على « مستوى إرساله » ، أي على امتلاك مسبق للترميز الثقافي الضروري لفهم معروضاته الفنية ، هو بمثابة حالة قصوى حدّية يميل إليها العمل التربوي القائم على مُسبقة ضمنية تتمثل بامتلاك لوازم إنتاجيته . ومن الممكن أن تُحجب فعالية الأواليات التي تؤمِّن بصورة شبه آلية ، أي وفق القوانين الناظمة ، لعلاقة مختلف الجماعات أو الطبقات بالمرجعية التربوية الغالبة ، عملية إقصاء بعض فئات المتلقين ، خافية وظيفة الاستبعاد الاجتماعية وراء وظيفة الاصطفاء الواضحة تماماً والتي تمارسها المرجعية التربوية تجاه مجموعة المرسل إليهم الشرعيين . (مثلاً : وظيفة الامتحان الأيديولوجية) .

3.3.3.4 ـ حيث إنَّ العمل التربوي الغالب الذي يلجأ ، ضمن تشكيلة اجتماعية من النموذج المُبيّن في 3.3.3.1 إلى نمط تقليدي من الترسيخ ، لا يُرسّخ بصورة صريحة المقدمات التي تعتبر من لوازم إنتاجيته المخصوصة ، فإنه يميل من حيث نفس ممارسته إلى إنتاج شرعية نمط امتلاك المكتسبات المسبقة ، التي تحتكرها الجماعات والطبقات الغالبة ، بعد أن تحتكر نمط الكسب الشرعي أي نمط ترسيخ مبادىء الثقافة الشرعية العملية بواسطة عمل تربوي ابتدائي (علاقة ثقافية بالثقافة الشرعية تتميّز بالألفة) .

3.3.3.5 ـ حيث إن العمل التربوي الثانوي الغالب الذي يلجأ ، ضمن تشكيلة اجتماعية من النموذج المحدد في 3.3.3.1 ، إلى نمط من الترسيخ التقليدي ، لا يُرسّخ بصورة صريحة المقدمات التي تعتبر من لوازم إنتاجيته المخصوصة ، فإنه يفرض وينتج ويُرسّخ في إطار ممارسته ، ومن خلالها ، أيديولوجيات تبرر المصادرة على المطلوب التي تبقى شرط ممارسته (أيديولوجية الموهبة التي تخفي الشروط الاجتماعية اللازمة لإنتاج الاستعدادات الثقافية) .

تعليقة 1 :

نجد في تجربة روزانتال صورة نموذجية عن مفاعيل أيديولوجية الموهبة ، وهي الأشد دلالة : مجموعتان من العاملين في المختبر أعطيتا مجموعتين من الفئران من نوع واحد وبُلِّغ هؤلاء العاملون أن مجموعتي الفئران هاتين انتقيتا واحدة بمعيار الذكاء وأخرى بمعيار البلاهة ، فما لبث هؤلاء المختبرون أن حصلوا من قبل مجموعتيهما على تقدم مختلف تماماً . (مثلاً : التأثير على المعلمين والتلامذة

الذي يَنتُج عن توزيع المجموعة المدرسية إلى فئات متراتبة مدرسياً واجتماعياً انطلاقاً من تراتب المؤسسات التعليمية) .

تعليقة 2 :

حيث إن العمل التربوي الثانوي الذي يكون غالباً ضمن تشكيلة اجتماعية من النموذج المحدد في 3.3.3.1 ، والذي يتميّز بنمط من الترسيخ التقليدي (بالمعنى الوارد سواء في القضية 3.3.1.3 أو 3.3.2.3) ، يميل دائماً ، ونظراً لأن إنتاجيته المخصوصة تتغير بعكس المسافة بين التعسف الثقافي الغالب والتعسف الثقافي الخاص بالجماعات أو الطبقات التي يمارس عليها ، يميل إلى حرمان أفراد الطبقات المغلوبة من المكتسبات المادية والرمزية التي توفرها التربية الناجزة ، يجدر بنا هنا أن نتساءل إذا ما كان العمل التربوي الثانوي الذي يلحظ المسافة بين نماذج التطبيع القائمة قبله والنماذج التي يقوم هو بترسيخها ، والذي يتقيّد دائماً بمبادىء التربية الصريحة ، لا يؤدي إلى إزالة الحدود التي يرسمها العمل التربوي التقليدي بين المرسل إليهم الشرعيين وما عداهم . أو بكلام آخر إذا لم يكن العمل التربوي المعقلن ، أي العمل التربوي الذي يمارس ab oro في جميع المجالات ويشمل جميع الذين لديهم استعداد للتربية ، ودون أي اتفاق مسبق ، متوخياً هدفاً صريحاً ألا وهو الترسيخ الصريح لجميع المبادىء العملية الخاصة بالتحكم الرمزي ، وذلك من خلال ممارسات لا يرسِّخها النشاط التربوي الابتدائي إلا في إطار بعض الجماعات أو الطبقات ، أي باختصار ذلك العمل التربوي الذي يستبدل نمط الترسيخ التقليدي ببثٍّ مبرمج للثقافة الشرعية ، وذلك حين لا يكون مثل هذا العمل متناسباً فعلاً مع المصلحة التربوية الخاصة بالجماعات أو الطبقات المغلوبة

(الفرضية التي تقول بنشر ديموقراطية التعليم من خلال عقلنة التربية) . غير أنه يكفي للاقتناع بطوباوية السياسة التربوية القائمة على هذه الفرضية أن ندرك أن توازن القوى ، هذا عدا القصور الذاتي الذي لا تخلو منه أية مؤسسة تربوية يحول دائماً ، دون أن يلجأ إلى عمل تربوي يتناقض مع مصالح الطبقات الغالبة التي تعطيه صلاحيته . إضافة إلى أنه لا يمكننا أن نعتبر أن مثل هذه السياسة تلائم مصالح الطبقات المغلوبة إلا إذا اختصرنا المصلحة الموضوعية لهذه الطبقات بمجموع مصالح أفرادها (مثلاً مايتعلق بالحراك الاجتماعي أو الترقي الثقافي) ، ويعني ذلك أننا نغفل عن كون الحركية المضبوطة التي لا تطال إلا عدداً محدوداً من الأفراد قد تخدم استمرارية بنية العلاقات الطبقية ، أو بتعبير آخر إننا نفترض أنه بإمكاننا أن نعمم على طبقة معيّنة الخصائص التي لا يمكنها فعلياً أن تتوفر من الناحية الاجتماعية لبعض الأفراد ، إلا بقدر ما يظل حكراً على هذا البعض ، أي بقدر ما يبقى غير متوفر لمجمل الطبقة وبصفتها هذه .

4.0 ــ يعود ما لأي نظام تعليمي مؤسسي من ميزات بنيوية ووظيفية مخصوصة ، إلى كونه يقوم بإنتاج ومعـاودة إنتاج ، بما للمؤسسة من وسائل خاصة ، اللوازم والشروط المؤسسية التي لا بد من وجودها واستمرارها (معاودة إنتاج المؤسسـة لنفسها) سـواء لاضطلاعـه بـوظيفـة التـرسيـخ الخاصة به أو بوظيفة معاودة إنتـاج نموذج ثقـافي لا يكون من إنتاجه (معاودة إنتاج ثقـافية) . تُسهم بمعـاودة إنتاج العلاقات القائمة بين الجماعات أو الطبقات (معاودة إنتاج اجتماعية) .

تعليقـة 1 :

لا بد هنا من تحديد الصيغة المخصوصـة بالقضـايا التي تلحظ من وجهة عامـة لوازم وآثـار النشاط التـربوي (القضـايا 1 و 2 و 3) وذلك عندما يُمارس هذا النشاط من قبل مؤسسة معيّنة ، أي أن نُبيّن ما يجب أن تتمتع به المؤسسة لتتمكن من توفير الشـروط المؤسسية الضرورية لإنتاج تطبّع معيّن ، إضافة إلى « إنتاج » الغفلة عن هـذه الشروط . ولا يمكن أن تُختزل الإجـابة عن هـذا السؤال إلى مجرد بحث تاريخي حول الظروف الاجتماعيـة التي أدت إلى نشوء نـظام تعليمي مؤسسي (ن. ت. م) خاص أو إلى نشوء المؤسسة التعليمية

إجمالاً : فهكذا نجد مثلاً أن جهود دوركايم لفهم مميزات (ن. ت. م) الفرنسي ، من حيث بنيته وتوظّفه ، انطلاقاً من كونه قد نشأ أصلاً لإنتاج تطبع مسيحي يسعى بشتى الوسائل إلى دمج الإرث اليوناني ـ الروماني بالإيمان المسيحي ، لا تقود مباشرة إلى تشكل نظرية عامة حول (ن. ت. م) بقدر ما تقود إلى ذلك محاولة ماكس ڤيبر الذي يسعى من خلالها إلى استنباط الخصائص التي تميّز أية كنيسة في أية مرحلة من مراحل التاريخ ، وذلك انطلاقاً من اللوازم الوظيفية التي تحدد بنية وتوظّف أية مؤسسة تهدف إلى إنتاج التطبع الديني .

وحدها الصياغة التي تحدد الشروط العامة لقيام نشاط تربوي مؤسسي تعطي للبحث حول الظروف الاجتماعية الضرورية لتحقيق هذه الشروط العامة معناه المكتمل ، أي تسمح لنا بفهم كيف تتخذ بعض الأواليات الاجتماعية مثل التجمع أو التركّز المديني أو تطور تقسيم العمل الذي يستتبع استقلالية المرجعيات أو الممارسات الثقافية أو تشكل سوق للسلع الرمزية في ظل وضعيات تاريخية مختلفة ، دلالةً منتظمة بوصفها نسق الشروط الاجتماعية الضرورية لظهور (ن. ت. م) . (مثلاً : الطريقة الارتجاعية التي يستخدمها ماركس لإعادة بناء الظواهر الاجتماعية المرتبطة بأغلال المجتمع الإقطاعي بوصفها نسقَ الشروط الاجتماعية لظهور نمط الإنتاج الرأسمالي) .

تعليقة 2 :

شرط أن لا ننسى أنه لا بد من موضعة تاريخ المؤسسات التربوية ، الذي يبقى مستقلاً نسبياً ، في متن تاريخ التشكيلات

الاجتماعية التي تتضمنها ، يحق لنا أن نعتبر أن بروز بعض مميزات المؤسسة يبقى مرهوناً بالتغيرات الطارئة على نسق المؤسسة .

فهكذا ورغم أن تاريخ التربية في العصور القديمة يسمح بتعيين مراحل متواصلة تبدأ من « المؤدّب » لتصل إلى المدارس الفلسفية والبلاغية في روما الإمبراطورية مروراً بالتربية التأهيلية التي يتولاها المرزبان والحكيم ، والتعليم الحرفي الذي يعطيه المحاضر المتجول (وهو غالباً ما يكون صوفياً) ، فإن دوركايم يصرّ على رأيه بأن الغرب لم يعرف أي (ن. ت. م) قبل الجامعة القروسطية ، ذلك أنه يعتبر ظهور الضبط القانوني لنتائج الترسيخ (الشهادة) كميزة أساسية لهذا النظام إضافة إلى تخصص الفاعلين وتواصل عملية الترسيخ وتناسق نمطه (التطبيع) ، ولكن يمكننا من وجهة ڤيبرية اعتبار أن الشروط الأساسية لوجود مؤسسة مدرسية لا تكتمل إلا حين تظهر مجموعة المختصين الدائمين الذين تتولى هيئة منظمة ومختصة إعدادهم وتهتم بشؤون مهنتهم والذين يجدون في المؤسسة الوسائل اللازمة لاحتكار الترسيخ الشرعي للثقافة الشرعية ، ولئن كان بإمكاننا أن نفهم المميزات البنيوية لعملية تحويل الممارسة الاجتماعية إلى ممارسة اجتماعية مؤسسية، وذلك بردِّها على حد سواء إلى مصالح مجموعة من المختصين الذين يسعون إلى احتكار هذه الممارسة أو العكس بالعكس ، فلأن هذه الأواليات تعبِّر عن مظهرين متلازمين لعملية اكتساب أية ممارسة لاستقلاليتها الذاتية ، أي لتكوُّنها بوصفها ممارسة مستقلة : فمثلما يرتبط ظهور القانون بصفته هذه ، أو على حد تعبير أنجلز من حيث إنه « مجال مستقل » بتقدم تقسيم العمل الذي أدّى إلى تشكل هيئة من الفقهاء المحترفين ، أو أيضاً مثلما تبقى « عقلنة » الدين بنظر ڤيبر مرتبطة بنشوء جسم الأكليروس ، أو

آلية تشكل الفن بوصفه فناً بتكوّن حقل فكري وفني يتمتع باستقلالية نسبية ، يبقى أيضاً تشكل العمل التربوي بصفته هذه ، مرتبطاً بنشوء النظام التعليمي المؤسسي (ن. ت. م) .

4.1 ــ حيث إنـه (1) لا يمكن لأي (ن. ت. م) أن يضطلع بوظيفة الترسيخ الخاصة به إلا إذا قام ، من خلال استخدام وسائل مؤسسية معيّنة ، بإنتاج ومعاودة إنتاج شروط العمل التربوي الذي يستطيع ضمن حدود ما يتوفر للمؤسسة من وسائل ، وبصورة متواصلة وبأدنى كلفة ، إنتاج ومعاودة إنتاج تطبّع متناسق ودائم إلى أبعد حدود ممكنة ، يطال أكبر عدد ممكن من المرسل إليهم الشرعيين (بمن فيهم أولئك الذين يتولون عملية معاودة إنتاج المؤسسة) . (2) وحيث إنه لا بد أيضاً ، لأي (ن. ت. م) لكي يتمكن من الاضطلاع بوظيفته الخارجية المتمثلة بمعاودة الإنتاج الثقافية الاجتماعية ، من إنتاج تطبّع يتناسب ، قدر المستطاع ، مع مبادىء التعسف التربوي الموكل بمعاودة إنتاجه ، فإن الشروط الضرورية لممارسة العمل التربوي المؤسسي ولمعاودة الإنتاج المؤسسية لمثل هذا العمل ، تميل إلى التماثل مع شروط إنجاز وظيفة معاودة الإنتاج ، وذلك لأن أي هيئة دائمة ، تكون مؤلفة من فاعلين مختصين قابلين للتبديل ومتوفرين لذلك باستمرار ، ومجهزين بأدوات من طراز موحّد ، قادرة على تأمين الاتساق ، أي على توفير الظروف الضرورية لمزاولة عمل تربوي مخصوص

ومقنّن ، أي [عمل مدرسي] يجسِّد الصيغة المؤسسية الخاصة بالعمل التربوى الثانوي ، لأن مثل هذه الهيئة تكون معدّة سلفاً، انطلاقاً من الشروط المؤسسية الضرورية لمعاودة إنتاجها الخاص، لتقييد ممارسة هذا العمل بالحدود التي ترسمها المؤسسة الموكلة بمعاودة إنتاج نموذج التعسف التربوي وليس بتقريره.

4.1.1 ـ حيث إنه لا بد للنظام التعليمي المؤسسي من إنتاج الشروط المؤسسية التي تسمح لفاعلين متعاوضين (قابلين للاستبدال فيما بينهم) ، بأن يمارسوا بصورة دائماً ، أي يومياً ، وعلى أوسع نطاق ممكن ، عملاً مدرسياً يعاود إنتاج نموذج التعسف التربوي الموكل إعادة إنتاجه ، فإنه يميل إلى ضمان لهيئة من الفاعلين المختارين والمعدّين لتأمين الترسيخ ، أي الشروط المؤسسية التي تعتبر ضرورية ، وفي آن معاً لتوزيعهم ولمنعهم من القيام بأعمال مدرسية متنافرة أو متضاربة ، أي أفضل الشروط لتلافي أية ممارسة لا تتلاءم مع وظيفته المتمثلة بمعاودة استيعاب المرسل إليهم الشرعيين ، فكرياً وأخلاقياً دون اللجوء إلى حظر صريح .

تعليقة :

يكشف التمييز القروسطي بين الأستاذ المحاضر auctor الذي ينتج ويلقي بصورة غير منتظمة محاضرات تأسيسية أصيلة والمعيد lector الذي يقوم ، مقيّداً بتكرار تعليقٍ على نص الأستاذ العلامة ، قابلٍ للتكرار ، بإيصال رسالة لم ينتجها هو بنفسه ، الحقيقة الموضوعية الخاصة بحرفة الأستاذ ، وهي حقيقة تظهر جلية من

خلال الأيديولوجية الأستاذية التي تتمحور على الجدارة / الخبرة ، وهي نوع من النفي الدؤوب لحقيقة وظيفة الأستاذ ، كما أنها تظهر أيضاً من خلال الإبداع الأستاذي الموهوم ، الذي يستخدم جميع الأساليب المدرسية في سبيل تخطٍّ مدرسي للطريقة المدرسية المتمثلة بالتعليق على النصوص .

4.1.1.1 ـ حيث إنه لا بد للـ (ن. ت. م) من تأمين الشروط المؤسسية الضرورية لتناسق وأرثوذوكسية العمل المدرسي ، فإنه يسعى إلى إخضاع الفاعلين الموكلين بعملية الترسيخ إلى إعداد موحّد وإلى تزويدهم بأدوات متسقة ، قادرة على توفير هذا التناسق .

تعليقة :

علينا أن لا نعتبر الأدوات التربوية التي يضعها الـ (ن. ت. م) بتصرف عملائه (كتب ، تفسيرات ، كتاب المعلم ، برامج ، تعليمات تربوية . . .) كمجرد عناصر مساعدة على الترسيخ ، بل كأدوات ضبط لتدعيم أرثوذوكسية العمل المدرسي في مواجهة الهرطقات الفردية .

4.1.1.2 ـ بوصفه ضامناً لتنميط العمل التربوي والحفاظ على أرثوذوكسيته يهدف الـ (ن. ت. م) إلى إخضاع المعلومات إضافة إلى ما يقوم بترسيخه من مؤهلات ، واستعدادات ، إلى معالجة تنطلق من متطلبات العمل المدرسي ومن الميول الخاصة بهيئة من العملاء الخاضعين لهذه الشروط المؤسسية ، أي أنه يميل إلى ترميز وتنميط وتنسيق الرسالة المدرسية . (الثقافة المدرسية كثقافة خاضعة للروتين) .

تعليقة 1 :

تعود جميع الإدانات التي يطلقها الأنبياء أو المبدعون أو جميع أولئك الطامحين إلى النبوة أو الإبداع ، في جميع الأزمان ، ضد تحويل النبوة أو الإبداع الأصيل إلى طقوس كهنوتية أو علمائية (اللعنات ضد التحجر أو « التحنيط » ، التي تصبح هي نفسها كلاسيكية) ، إلى موهوم مفاده أنه من الممكن أن لا يُطبع العمل المدرسي بطابع الشروط المؤسسية الضرورية لممارسته ، وهذا يعني أن أي ثقافة مدرسية هي بالضرورة رتيبة وطقسية ، أي خاضعة لروتين العمل المدرسي الذي هو كناية عن تمارين تعتمد التكرار والإعادة ، مستخدمة نماذج ثابتة يتمكن أشخاص قابلون للاستبدال (متعاوضون) من ترددادها إلى ما لا نهاية . (كتب ، كراريس ، كتيّبات صلاة ، كتب عقيدة دينية وسياسية ، حواشي وتعليقات ، مختارات ، حوليات الامتحانات ، مختارات مصححة . . .) .

وأياً يكن التطبيع الذي يُجرى ترسيخه (مجدداً ، محافظاً أو انقلابياً) ، وسواء في المجال الديني أو الفني ، السياسي أو العلمي . . . فإن أي عمل مدرسي يوّلد بالضرورة خطاباً يسعى من خلاله إلى تبيان مبادىء هذا التطبيع وإلى ضبطها وفق منطق يلبي أساساً متطلبات عملية « مأسسة » التأهيل . (الطابع الأكاديمي الكنسي الذي يُميّز بنظر لينين المؤلفين الثوريين) .

ولئن كانت الانتقائية والتوفيقية اللتان تظهران أحياناً من خلال أيديولوجية تقوم على التجميع والتوفيق بين العقائد والأفكار تشكلان أبرز إمارات الروتين الذي يمارسه أي تعليم ، فإن ذلك يعود إلى أن إلغاء آثار (الرسائل) وبالتالي النزاعات بين القيم والأيديولوجيات

المتنافسة على الشرعية الثقافية يشكل حلاً مدرسياً نموذجياً للإشكال المدرسي حول الإجماع على البرنامج بوصفه شرطاً أساسياً لبرمجة العقول .

تعليقة 2 :

يخضع الـ (ن. ت. م) (أو إحدى مرجعياته) لسُّنة التنميط الروتيني ، بقدر ما ينتظم نشاطه التربوي ليلبي وظيفة معاودة الإنتاج الثقافية ؛ ولئن كان الـ (ن. ت. م) الفرنسي يتمتع أكثر من غيره بخصائص التوظّف (الاشتغال) المرتبطة وظيفياً بعملية مأسسة العمل التربوي (أولوية الإنتاج الذاتي ، ضعف التعليم المستند إلى الأبحاث ، البرمجة المدرسية لمعايير البحث وموضوعاته . . .) ، ولئن كان التعليم الأدبي أيضاً هو التعليم الذي تنطبق عليه هذه الخصائص أكثر مما تنطبق على التعليم العلمي ، فمرد ذلك هو أنّ ما تتطلبه عادةً الطبقات الحاكمة من النظام التعليمي يتمثل أساساً بمعاودة إنتاج الثقافة الشرعية وإنتاج فاعلين قادرين على استخدامها شرعياً (أي مدرسين ، أساتذة ، مدراء ، إداريين أو محامين وأطباء أو أدباء إلى حد ما ، وليس علماء أو حتى تقنيين) ، ومن جهة أخرى تخضع الممارسات التربوية وخاصة الثقافية منها ، (مثلاً النشاطات في ميدان الأبحاث) التي تقوم بها فئة الفاعلين الخاضعين لسنّة التنميط الروتيني ، بقدر ما تتحدد هذه الفئة بموقعها من الـ (ن. ت. م) أي بقدر ما لا تساهم في حقول أخرى من الممارسات (الحقل العلمي أو الحقل الفكري) .

4.1.2 ــ حيث إنه لا بد لأي (ن. ت. م) أن يعيد في الزمن إنتاج الشروط المؤسسية الضرورية لمزاولة العمل المدرسي ، أي أن يعاود إنتاج نفسه بوصفه مؤسسة (معاودة

إنتـاج ذاتية) ، لكي يعـاود إنتـاج التعسف الثقـافي المخـوّل معاودة إنتاجه (معاودة إنتاج ثقافية واجتماعية) ، فإنـه يحتكر بالضرورة عملية إنتاج العملاء الموكلين بمعاودة إنتاجـه ، أي العملاء الذين يخضعون إلى تأهيل مستمر يسمح لهم بمزاولة العمل المدرسي الهادف إلى معاودة إنتاج هذا التـأهيل نفسـه لدى معاودين جدد للإنتاج ، وهو لذلك ينطوي على مِيل إلى القيام بمعاودة إنتـاج تتصف بالكمـال (قصور ذاتي) تُمـارس ضمن حدود استقلاليته النسبية .

تعليقـة 1 :

لا يمكننـا اعتبار المـدة اللازمـة لأية هيئـة تعليميـة لتعـاود بثّ ما اكتسبته متبعة المنهج التربوي الأقرب إلى ذاك الذي أنتجها بمثابة أثرٍ لتخلف سببي (تخلف المعلول عن العلة) ، نـاتج عن المـدة البِنيوية اللازمة لمعـاودة الإنتاج التـربوي ، وذلـك لأن العاملين في (ن. ت. م) ، يميلون وهم يعيدون ، في سياق ممارستهم التربـوية إنتاج نمط التأهيـل الذي أنتجهم ، إلى تـأمين معاودة إنتـاج قيمتهم الذاتية من خلال تأمين معاودة إنتاج السوق التي يجدون فيها قيمتهم هذه ، خاصـة وأن هذه القيمـة الاقتصاديـة والرمـزية في آن ، تبقى مرتبطة ارتباطاً شبه كامـل بالتقييم المـدرسي . وبصورة أشمـل فإن العقلية التربوية المحافظة التي تصبغ المدافعيين عن عملية الحد من الشهادات المدرسية لـم تكن لتلقى مثل هـذا الدعم القـوي من قبل أشد الجماعات أو الطبقات دفاعاً عن النظام الاجتماعي القائم ، لو أن هؤلاء المـدافعين لا يتولّـون واقعاً من خـلال دفاعهم عن قيمتهم بالسوق المتناسبة مع قيمة شهادتهم ، الدفاع عن استمراريـة السوق الرمزية بما لها من فعالية للحفاظ على الوضع القائم . وهكذا نجـد

أنه من الممكن أن تأخذ التبعية شكلاً مفارقاً تماماً ، وذلك عندما تتم من خلال (ن. ت. م) معيّن ، أي عندما تتمكن ميول المؤسسة ومصالح الهيئة التعليمية من التعبير عن نفسها لصالح استقلالية المؤسسة النسبية وضمن حدودها .

تعليقة 2 :

لا يتحقق الميل إلى المعاودة الذاتية للإنتاج بصورة كاملة في أي إطار بقدر ما يتحقق في الـ (ن. ت. م) حيث يبقى الفكر ضمنياً أو مضمراً (بالمعنى الوارد في القضية 3.3.1) ، أي ضمن نظام تعليمي مؤسسي (ن. ت. م) حيث لا يملك العاملون المكلّفون بعملية الترسيخ سوى مبادىء تربوية عملية ، وذلك لأنهم لم يكتسبوا المبادىء التربوية إلا بطريقة لا واعية ومن خلال معايشتهم الطويلة لمعلمين لم يعرفوا ، هم أيضاً ، هذه المبادىء إلا عبر الممارسة : « يُقال إن المعلم الشاب يلتزم بما يتذكره من حياته في المدرسة أي حياته كتلميذ ، أليس هذا نوع من الإقرار باستمرارية الروتين ؟ فمعلم الغد لن يقوم ، والحال هذه ، إلا بترداد حركات معلمه الذي كان يقلّد هو أيضاً بدوره معلمه ، ولا نرى هنا كيف يمكن أن يدخل أي عنصر جديد في هذه المتوالية المتصلة من النماذج التي تعاود إنتاج بعضها البعض » دوركايم .

4.1.2.1 ــ حيث إنَّ الـ (ن. ت. م) يتضمن ميلاً إلى معاودة إنتاج نفسه بصورة ذاتية ، فإنه يميل إلى معاودة إنتاج التغيّرات التي تطرأ على نموذج التعسف الثقافي الذي يتولى معاودة إنتاجه ، ولكن بتأخّر يتناسب مع استقلاليته النسبية (التأخر الثقافي الذي يُميِّز الثقافة المدرسية) .

4.2 ـ حيث إن أي (ن. ت. م) يطرح صراحة شرعيته على بساط البحث عندما يقدِّم نفسه كمؤسسة تربوية صرفة أي بوصفه مصدر النشاط التربوي ، فإنه يضطر إلى إنتاج ومعاودة إنتاج ، بما يتوفّر للمؤسسة من وسائل ، الشروط المؤسسية الضرورية لحجب العنف الرمزي الذي يمارسه ، أي الكفيلة بتوفير الاعتراف بشرعيته بوصفه مؤسسة تربوية .

تعليقة :

تُبيِّن نظرية النشاط التربوي عندما تلحظ ما لأي نشاط تربوي من حقيقة موضوعية وما لعملية مؤسسة النشاط التربوي من دلالة موضوعية ، المفارقة التي تحكم الـ (ن. ت. م) ، فهو عندما يقضي على الغفلة « السعيدة » التي تطبع أشكال التربية الابتدائية أو البدائية ، من حيث إنها نشاط سرّي للإقناع ، يعرّض نفسه لمواجهة سؤال يضع على بساط البحث حقه بإنشاء علاقة اتصال تربوي وبتحديد ما يستأهل الترسيخ ، إلا أنه يتلافى فعلياً مثل هذه المواجهة كونه يجد في عملية المؤسسة نفسها الوسائل الكفيلة للقضاء على أي شيء يجعل ورود مثل هذا السؤال أمراً محتملاً .

وباختصار فإننا نستدل من صمود وثبات الـ (ن. ت. م) على أنه يجيب من حيث وجوده نفسه على الأسئلة التي يثيرها وجوده هذا . ولئن كان هذا التحليل يبدو مجرداً أو مصطنعاً عندما نعاين الـ (ن. ت. م) وهو في طور توظّفه ، فإنه يأخذ معناه كاملاً عندما نحلل بعض محطات تحوِّله إلى مؤسسة ، وذلك لأننا لا نجد حينها أي تزامن بين التساؤل حول شرعية النشاط التربوي وعملية تعطيل

هذا التساؤل : فهكذا مثلاً لم يستطع السفسطائيون الذين كانوا يعلنون صراحة عن طبيعة ممارستهم كمعلمين (مثلاً بروتوغوراس الذي كان يقول : « أعترف أني معلم محترف ـ مربي الرجال ») عندما لم يجدوا مؤسسة معيّنة يستندون إلى سلطتها ، أن يتهربوا تماماً من هذا السؤال الذي كان يتردد في سياق تعاليمهم .

ومن هنا نفهم لماذا بدت الإشكالية التي تنطلق منها هذه التعاليم بمثابة دفاع عن حق ممارسة التدريس . . . وهكذا ، أيضاً ، يجد الأساتذة أنفسهم ، حين يواجهون خلال الأزمات التي تشهد نوعاً من التشكيك بعقد التفويض الضمني الذي تستند إليه شرعية الـ (ن . ت . م)، في وضعيّة تذكر بتلك التي عاشها السفسطائيون، أي مجبرين على بذل جهود ذاتية لإيجاد حلولٍ كانت المؤسسة لتؤمنها تلقائياً لهم لو أنها قادرة على الاضطلاع بوظيفتها : لا تتضح مهنة الأستاذ الموضوعية ، أي الشروط الاجتماعية والمؤسسية التي تجعلها ممكنة (السلطة التربوية) بقدر ما تتضح حين تمارس في ظل أزمة مؤسسية تجعلها صعبة أو مستحيلة . مثلاً في رسالة إلى صحيفة يومية يعلن أحد المدرسين : « يجهل الأهل أن « العاهرة المحترمة » تحكي عما تحكيه ويظنون أنَّ المعلم ـ مخبولاً أوتحت تأثيرات المخدرات أو لا أعلم ماذا . . . يريد أن يأخذ الصف إلى أماكن مشينة . . . ومنهم من يعترض لأن المدرّس تحدث عن حبوب منع الحمل : فالتربية العائلية هي حكر على العائلة . . . وأخيراً فإن هذا المدرس يعلم أنه سيُتهم بالشيوعية إذا ما شرح الماركسية في الصفوف الثانوية وذاك بالنبيل من العلمنة إذا ما رأى من الضروري أن يعطي فكرة عن التوراة أو عن مؤلفات كلوديل Claudel) .

4.2.1 ـ حيث إن الـ (ن . ت . م) يفوّض إلى جميع

عملائه ما يمتلكه من سلطة مدرسية ، وهي السلطة التربوية عينها ولكن بصيغتها المؤسسية ، وذلك من خلال تفويض على درجتين يعاود داخل المؤسسة إنتاج التفويض بالصلاحية الذي تتمتع به المؤسسة ، فإنه ينتج ويُعيد إنتاج الشروط الضرورية سواء لمزاولة نشاط تربوي مؤسسي أو للاضطلاع بوظيفته الخارجية المتمثلة بمعاودة الإنتاج . ذلك أن شرعية المؤسسة تعفي العاملين فيها من انتزاع سلطتهم التربوية وتأكيدها بصورة مستمرة .

تعليقة 1 :

حيث إن السلطة المدرسية ، أي صلاحية الفاعل في (ن. ت. م) ، تستند إلى تفويض مضاعف على درجتين ، فإنها تبقى في آن متميّزة عن سلطة العملاء أو المرجعيات الذين يزاولون التربية بصورة منتشرة وغير متخصصة وعن السلطة التربوية التي يتمتع بها النبي .

فمثل الكاهن الموظف في كنيسته تحتكر التصرف الشرعي بشؤون النجاة ، لا يضطر المعلّم الموظف في (ن. ت. م) إلى تأسيس سلطته التربوية لحسابه الخاصة أمام كل طارىء وفي أية لحظة ، وذلك كونه يتعامل مع جمهور من المؤمنين ، بخلاف النبي أو المثقف المبدع الذي تظل سلطته خاضعة لتقلبات العلاقة بين الرسالة وتوقعات الجمهور ، وكونه أيضاً يستند إلى سلطة مدرسية تُشرعن وظيفته وتؤمِّن لها إطاراً وظيفياً يكتسب صفته الموضوعية والرمزية من الأصول والقواعد المؤسسية التي تحدد ضوابط المهنة ولوازم مزاولتها بصورة شرعية (انظر ماكس ڤيبر) بخلاف النبي يدير الكاهن تجارة النجاة انطلاقاً من وظيفته . ولئن كانت وظيفة الكاهن

تنفي ما يتمتع به من جاذبية شخصية ، فإنه يكتسب ، حتى في هذه الحال ، شرعيته من وظيفته بوصفه عضواً في جمعية النجاة » دوركايم : « يتمتع المعلم مثل الكاهن بصلاحية معترف بها ، وذلك كونه جزءاً من شخصية معنوية تتخطاه » . وإننا نجد مرة أخرى ، في التراث الكاثوليكي صورةً نموذجيةً عن العلاقة بين الموظف والوظيفة التربوية في إطار عقيدة العصمة ، وهي ليست ، بوصفها نعمة مؤسسية ، إلا نوعاً من التحوير للسلطة التربوية المؤسسية التي يعتبرها البعض صراحة ، بمثابة الشرط الضروري لنشر الإيمان : « من الضروري أن تتمتع الكنيسة لتضطلع بدورها كحارس ومفسِّر للأمانة ، بالعصمة أي أن تستند إلى عون خاص من الله يعصمها عن أي خطأ عندما تتوجه إلى المؤمنين بحقيقة إيمانية معيّنة . فهكذا يكون البابا معصوماً عندما يلقي تعاليمه بصفته علاّمة الكنيسة » (شانوان باردي Chanoine Bardy) .

تعليقة 2 :

رغم أن المؤسسات المدرسية كانت وليدة علمنة المؤسسات الإكليريكية أو التقاليد المقدسة (باستثناء مدارس العصور القديمة الكلاسيكية ، كما يشير ڤيبر) ، فإنَّ هذا الأصل الموحّد لا يعتبر سبباً كافياً يسمح لنا بفهم التشابه الواضح بين شخصية الكاهن وشخصية المعلم . ذلك أنه لا بد لنا من الأخذ بالحسبان التماثل Anologie البنيوي والوظيفي بين الكنيسة والمدرسة . وكما نلحظ فإن دوركايم لا يقدِّم أي تفسير لهذا التشابه ، رغم إشارته إلى التماثل بين وظيفة الأستاذ ووظيفة الكاهن : « تقوم الجامعة جزئياً على علمانيين حافظوا على مظهر الكاهن ، وعلى كهنة تعلمنوا ، وهكذا نجد الآن مقابل الجسم الإكليركي جسماً مختلفاً إلا أنه جسم تشكل جزئياً على

صورة ذاك الذي دخل في مواجهة « ضده » .

4.2.1.1 ــ تُميِّز المرجعية التربوية على درجة تحوِّلها إلى مؤسسة أي درجة استقلاليتها بالموقع الذي تحتله بين :

(1) نسق تربوي حيث النشاط التربوي لا يكتسب طابعه كممارسة مخصوصة ويقوم به مجمل الأعضاء المثقفين في جماعة أو طبقة معيّنة (حيث تبقى الاختصاصات فردية وجزئية) .

(2) و (ن. ت. م) حيث السلطة التربوية الضرورية لمزاولة النشاط التربوي تُفوَّض صراحة إلى هيئة من الأخصائيين يضمنها لهم القانون ، وحيث يتم اصطفاء هؤلاء وإعدادهم وإعطاؤهم الصلاحية اللازمة لإنجاز العمل التربوي وفق أصول تضبطها المؤسسة وفي أماكن وأوقات محددة وبوسائل مضبوطة تخضع لنموذج موحَّد .

4.2.2 ــ حيث إن الـ (ن. ت. م) ينتج سلطة مدرسية ، أي صلاحية مؤسسية تبدو وكأنها لا تقوم إلا على صلاحية الفاعل الشخصية ، وكونها تستند إلى تفويض ذي درجتين ، فإنه ينتج ويعاود إنتاج الشروط الضرورية لممارسة العمل التربوي المؤسسي (ع. ت. م) ، ذلك أن لعملية المأسسة (التحويل إلى مؤسسة) أن تكوِّن العمل التربوي بما له من خصائص ، دون أن يخرج الذين يمارسونه أو الذين يمارس عليهم من غفلتهم عن حقيقته الموضوعية ، أي من جهلهم لأصل ومنشأ الصلاحية المفوّضة إليهم والتي تجعل عملهم التربوي ممكناً .

تعليقـة 1 :

تكتسب الصـور الأيديـولوجيـة حول ارتبـاط العمـل التـربـوي بعـلاقـات ومـوازين القـوة المكـوِّنـة للتشكيلة الاجتمـاعيـة ، حيث يمارس ، قوة مخصوصة وتتموضع في هيئة متعيّنة ، عنـدما تحجب المؤسسـة ، مستنـدة إلى مـا تملكـه من تفـويض مضـاعف (على درجتين) عـلاقات القـوة التي تؤصِّل ، بـالتحليـل الأخيـر ، سلطة الموكلين بمزاولة العمل المدرسي : أي أن السلطة المدرسية هي في أصل الوهم ـ الذي يضيف إلى علاقات القوة قوتها الفارضة ـ والذي يخفي ارتباط ما للـ (ن . ت . م) من عنف رمزي ، بموازين القـوى القـائمة بين الجمـاعات والـطبقات (مثـلاً الأيديـولوجيـة اليعقوبيـة Jacobine حـول حيـاد المــدرسـة تجـاه النـزاعــات الـطبقيــة أو الأيـديـولـوجيـات humboldtienne و Ne'o-humboldtienne التي تصـور الجـامعـة كمتتجـع للعلوم ، أو أيضـاً أيـديـولـوجيـة Freis-chwebenbe Intelligenz أو أخيراً ، وإلى حد ما ، طوبى « الجامعة النقدية » التي باستطاعتها أن تحيل أمام محكمة الشـرعية التـربويـة مبادىء التعسف التربوي التي تتأسس عليها ، وهي طوبى لا تختلف كثيراً عن الموهومات التي تدفع بعض الأناسيين إلى اعتبار أن التعليم المؤسسي يشكل بخلاف التربية التقليدية « آلية تغييرية » قادرة على إحداث « انقطاعـات » و « خلق عالم جـديد » ، مـاغريت ميـد M. Mead) وبقـدر ما تحجب « الجـامعة الليبـراليـة » أصـول سلطتهـا التربوية ، وبالتالي السلطة المدرسية الخاصة بعملائها ، فإنها تخفي أنـه ليس لأي جامعـة أن تكـون ليبـراليـة أكثر من أي (ن . ت . م) ثيوقراطي أو كلياني ، حيث يظهر تفويض الصـلاحية مـوضوعيـاً من خـلال قيام المبـادىء نفسها ، وبصـورة مباشـرة ، بتأصيـل السـلطة السياسية ، الدينية أو التربوية .

تعليقـة 2 :

يصل موهـوم استقلاليـة الـ (ن. ت. م) المطلقـة ، إلى ذروته حين يتحـول الجسم التعليمي بصـورة كـاملة إلى مجمـوعـة من المـوظفين وذلـك لأن الأستـاذ حين يتقـاضى أجـراً من الـدولـة أو المؤسسة الجامعية ، وليس من الزبون مثل البائعين الآخرين للسلع الرمزية (المهن الحرة) ، أو على الأقل مقابل الخدمات التي يقدمها لهذا الزبون ، يجد نفسه في ظل أفضل شروط التغـافل عن حقيقـة مهمته الموضوعية . .

(أيديولوجية الترفع) :

4.2.2.1 ـ ينتج الـ (ن. ت. م) من حيث إنه يسمح بتحويل صلاحية الوظيفة (السلطة المدرسية) لصالح شخص المـوظف، أي من حيث إنه يـوفر الشـروط اللازمـة لتمويـه وحجب الأصـل المؤسسي للسلطة المـدرسيـة، الشـروط الملائمة لممارسة عمل تربـوي مؤسسي، وذلك كـونه يُجيّـر لصالح المؤسسة والجماعات والطبقات التي تخدمها، التدعيم الناتج عن موهوم استقلالية ممارسة العمل التربـوي بالنسبـة لشروطه المؤسسية والاجتماعية (مفارقة موهبة التعليم).

تعليقـة :

لمّا كانت الممارسة الكهنوتية لا تمتلك ما للمارسة التربوية التي تستخـدم الأشياء الـدنيويـة ، من قـدرة على التخلص من النمـوذج المفروض ، فإن الترفّع الكهنوتي لا يمكنه أبداً أن يُماشي لعبة الترفع الأستاذي بما هي لعب بالبرنامج يلحظه ضمناً هذا البرنامج نفسـه ، لا شيء يخدم سلطة المؤسسة ونموذج التعسف الذي تخدمه ، بقدر ما يفعل انجـذاب الأستاذ والـطالب لموهـوم يصور شخص الأستـاذ

كأصل للخطاب ويجعل من السلطة التي تفوضه ترسيخ النموذج الثقافي التعسفي سلطة تقريرية . (الارتجال المبرمج بالمقارنة مع التربية ، التي عندما تلجأ إلى الصلاحية ، تكشف السلطة التي تعطي الأستاذ ما له من صلاحية) .

4.3 ــ ضمن تشكيلة اجتماعية معينة ، قد يتمكن الـ (ن. ت. م) من جعل العمل التربوي عملاً مدرسياً دون أن يخرج الذين يمارسونه أو الذين يمارس عليهم ، من غفلتهم عن خضوع هذا النظام لعلاقات القوة التي تكوّن التشكيلة الاجتماعية التي يمارس في متنها وذلك لأنه :

(1) ينتج ويعاود ، مستخدماً الوسائل الخاصة بالمؤسسات ، إنتاج الشروط الضرورية للاضطلاع بوظيفته الداخلية المتمثلة بالترسيخ والتي تُمثل ، بالوقت نفسه ، الشروط الكافية لإنجاز مهمته الخارجية أي مهمة معاودة إنتاج الثقافة الشرعية ومساهمتها بمعاودة إنتاج موازين القوى . ولأنه :

(2) يستتبع ، بمجرد أنه ينوجد ويستمر كمؤسسة ، وجود الظروف المؤسسية الضرورية لإنتاج الغفلة عما يمارسه من عنف رمزي ، أي لأن الوسائل المؤسسية التي يمتلكها ، بوصفه مؤسسة مستقلة نسبياً تحتكر شرعية ممارسة العنف الرمزي ، تكون مهيّئة أصلاً لتخدم ، إضافة إلى ما وجدت من أجله ، ومتسترة بالحياد ، الجماعات أو الطبقات التي تقوم بمعاودة إنتاج نموذجه الثقافي التعسفي (التبعية من خلال الاستقلالية) .

مصطلحات

descendance patrilinéaire	نسب، صلبي
descendance matrilinéaire	نسب رحمي
position dominante dans le systéme..	في النصاب الغالب
contradiction insurmontable	خُلف
arbitraire	تعسف
imposition	فرض
information	إخبار
formation	خُبْر
normatif	معياري
aliénation	غَفْلَة
habitus	تطبّع
inculcation	ترسيخ
Ethos pédagogipue	جِبِلّة تربوية

imaginaire	خيالي / مخيالي
spécifique	مخصوص
délégation	تفويض
dominant	غالب
maitriser	احكم/ تحكّم
destinataires	المتلقنين
instance	مرجعية
pédagogipue	تربوية
agents interchangeables	فاعلون متعاوضون
reproduction	معاودة إنتاج
infaillibilité	عصمة

فهــرس المحتويــات

مدخل 5
1 ــ التعسف المزدوج المميّز للنشاط التربوي 7
2 ــ السلطة التربوية.. 17
3 ــ العمل التربوي 44
4 ــ نظام التعليم.. 75

صــدر عــن
المركز الثقافي العربي

* إنشاد المنادى
(قراء في شعر هولدرلن وتراكل)
تأليف: مارتن هيدجر
ترجمة وتعليق: بسام حجار

* مفهوم الدولة
تأليف: عبد الله العروي.

* مفهوم الحرية
تأليف: عبد الله العروي.

* مفهوم الأيديولوجيا
تأليف: عبد الله العروي.

* الأيديويولوجيا
تأليف: محمد سبيلا.

* العلوم الاجتماعية المعاصرة
تأليف: بيار أنصار
ترجمة: نخلة فريفر.

* الإناسة البنيانية
تأليف: ليفي ستروس
ترجمة: حسن قبيسي.



المركز الثقافي العربي

ص ب ١١٣/٥١٥٨ بيروت - لبنان

ص . ب 4006 - الدار البيضاء - المغرب